تطوير التعليم

رؤية إستشرافية

نماذج للتنمية المهنية لبيئات متنوعة



د.وائل صلاح السويفي

تطوير التعليم

رؤية استشرافية

نماذج للتنمية المهنية لبيئات متنوعة

تأليف

د.وائل صلاح السويفي

الكتاب: تطوير التعليم .. رؤية استشرافية .. نماذج للتنمية المهنية لبيئات متنوعة
الكاتب: د.وائل صلاح السويفي.
الطبعة: ٢٠٢٢



الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور-
الهرم – الجيزة - جمهورية مصر العربية
هاتف: ٣٥٨٢٥٢٩٣ ــ ٣٥٨٦٧٥٧٦ ــ ٣٥٨٦٧٥٧٥
فاكس: ٣٥٨٧٨٣٧٣

http://www. bookapa.com **E-mail: info@bookapa.com**

دار الكتب المصرية
فهرسة أثناء النشر

السويفي، وائل صلاح
تطوير التعليم .. رؤية استشرافية .. نماذج للتنمية المهنية لبيئات متنوعة/
د.وائل صلاح السويفي.
– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.
٢٥٩ ص، ١٨*٢١ سم.
الترقيم الدولى: ٢ – ٥٢٧ – ٩٩١ – ٩٧٧- ٩٧٨
أ – العنوان رقم الإيداع: ١٠٩٦٥ / ٢٠٢٢

تطوير التعليم

رؤية استشرافية

نماذج للتنمية المهنية لبيئات متنوعة




https://t.me/kotokhatab
mohamed khatab

مقدمة:

تعددت المصطلحات الخاصة بالتنمية المهنية مثل: تدريب المعلمين –الذي يُعد أقدم المصطلحات في هذا المجال– والتنمية المهنية، والنمو المهني، والتطور المهني، وتعلم المعلم حيث يتم استخذام مصطلح التدريب على نطاق واسع؛ إلا أن عددا من الدراسات تشير إلى أن ثمة فرقاً كبيراً بينهم؛ حيث يوضح مورانت أن برامج تنمية المعلم أوسع من التدريب بمعناه القريب، إذ أنها تتعلق بالنمو المهني والأكاديمي والشخصي للمعلم، من خلال تقديم سلسلة من الخبرات والنشاطات الدراسية التي يكون فيها التدريب مجرد جانب واحد فيها. ويعتبر بولام أن التدريب أثناء الخدمة يهدف بصفة أساسية إلى تطوير معرفة ومهارات واتجاهات المعلمين ليتمكنوا من القيام بعملهم بفاعلية أكبر. وهذا يشير إلى أن التدريب يعبّر عن عملية مخططة بعيدة عن المعلم، وهدفه تطوير المعلم لخدمة العملية التعليمية.

أما مصطلح **التنمية المهنية** أو التطوير المهني فإنه يهتم بأبعاد أكثر عمقاً؛ من أهمها وجود الدافعية والاستمرارية. ويرى هويل وجون أن التنمية المهنية تتسم بالاستمرارية والتناسب بين الخبرات العلمية والمعارف النظرية، وأنها تضيف بُعد المسؤولية الشخصية للفرد في تنمية ذاته إضافة إلى ما تقدمه له مؤسسات التدريب؛ بحيث يقود ذلك كله إلى نموه وتطوره الشخصي، ونمو المؤسسة التي يعمل بها.

ويوضح **الشايع** أن التطور والنمو المهني للمعلم يتعدى مفهوم التدريب إلى ممارسة عدد من النشاطات المتنوعة، ويتطلب توسيع مفهوم التطور المهني لدى المعلم، وتحفيز المسؤولية الشخصية لديه، ومن ثم تحديد جوانب المحاسبة والتحفيز

في آن واحد. وتعتمد هذه الدراسة مفهوم التنمية المهنية Professional Development كونه يتميز بشموليته وعمق وتعدد أبعاده ومستوياته، كما أنه يؤكد مفهوم التطور المهني الذي يعبّر عن التوجه الحديث للمفهوم.

ومن التعريفات لمفهوم التنمية المهنية، حيث يعرفها جوسكي (Guskey, 2000, p.16) بأنها "العمليات والأنشطة المصممة لتطوير معرفة ومهارات واتجاهات المعلمين والتي تؤدي إلى تحسين تعلم الطلبة."

وتعد التنمية المهنية من حيث المحور والهدف عبارة عن "عملية منظمة محورها الفرد في مجمله، وتهدف إلى إحداث تغيرات محددة سلوكية وذهنية لمقابلة احتياجات محددة حالية أو مستقبلية، يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمؤسسة التي يعمل بها والمجتمع بأكمله."

وهى أيضًا (أنها عملية موجهة لتحسين المؤسسة التعليمية من خلال تحريك رغبة، وبناء قدرة المعلم، حيث يعرفها بأنها "كل خبرات التعليم التي يتزود بها المعلمون من أجل إحداث تغير في السلوك بما يؤدي إلى تحقيق أهداف المؤسسة، وهي عملية منظمة هادفة وفرصة ذهبية تتاح للمعلمين للانتقال بهم من مستواهم الحالي إلى أفضل مستوى بشرط أن يتوفر لدى المعلم عنصر القدرة والرغبة."

ويرى شولمان وشولمان (Shulman & Shulman, 2004, p.257) من خلال دراستهما التي تناولت مجموعة من معلمي العلوم والرياضيات أن النمو المهني للمعلم يتطلب منه أن يكون مستعداً من خلال تحديد رؤيته، وراغباً يملك الدافعية، وقادراً يمتلك المعرفة العلمية والقدرة على الأداء، ومتأملاً في ممارساته، ومتواصلاً بكونه عضواً فاعلاً في مجموعات التنمية المهنية المستمرة.

وتعتقد نجوى مصطفى (٢٠٠٥، ص٤٢٩) أن مفهوم التنمية المهنية يستند

إلى أفكار أساسية من أهمها أنها" :عملية تفكير قائم على المبادرة والسبق، وتؤكد التنمية الدائمة للمعلم، وتوسيع قواه الشخصية ومواهبه الإبداعية، وتركز على قدراته، وعلاج الضعف الشخصي له، وأن التنمية المهنية هي تنمية ذاتية تحركها الدوافع والاتجاهات."

كما تعرفها نجدة سليمان (٢٠٠٥، ص٤٢٥) أنها "عملية التعلم مدى الحياة، تبدأ من مرحلة قبل الخدمة للمعلمين وتستمر حتى نهاية حياتهم المهنية في التعليم، وتهدف إلى تحقيق الجودة والتحسين المستمر في أدائهم المهني والوصول إلى أفضل مستوى من المخرجات التعليمية كماً ونوعاً."

ويُستخلص مما سبق أن التنمية المهنية تتسم بصفات عدة، من أهمها:

- **أنها عملية هادفة ومقصودة** :يتم التخطيط لها في ضوء احتياجات المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية والمجتمع.
- **تتميز بالشمولية** :فهي تراعي مختلف جوانب المعلم النفسية والمعرفية والمهارية والتثقيفية، كما تراعي حاجات المعلم والمدرسة والمجتمع.
- **تتصف بالاستمرارية** :فهي تستغرق حياة المعلم وتستمر مدى حياته المهنية.
- **تتأكد فيها مسؤولية المعلم** :ولذلك فهي تتطلب وجود الدافع والقدرة والرغبة في النمو والتحسن.
- **تتطلب تفاعل المعلم** :حيث يتطور المعلم مهنياً من خلال تفاعله المستمر مع أقرانه وأفراد مجتمعه.
- **تتطلب دعم الإدارة وتفاعل ومشاركة المجتمع**.

- **تتسم بالتطور والتغير المستمر** :حيث تتجدد باستمرار في ضوء ما يستجد من المعارف والتوجهات الحديثة.

وبذلك يمكن تعريف التنمية المهنية للمعلم بأنها عبارة عن عملية ديناميكية هادفة ومقصودة تحركها دوافع واتجاهات المعلم، وتتأكد فيها مسؤوليته في نموه المهني، ودوره في تطوير المؤسسة التعليمية والمجتمع المحيط به، وتتطلب دعم الإدارة وتفاعل ومشاركة المجتمع، وهي عملية متجددة وتتصف بالتطور المستمر في ضوء ما يستجد من المعارف والاتجاهات الحديثة في مجال التربية والتعليم.

وهذا ما سنلاحظة فى صفحات الكتاب، وفصوله بطريقة إجرائية، وتوضيحية.

المؤلف

الفصل الأول

أساليب التنمية المهنية المستدامة

(نماذج عملية)

أولاً - المقدمة:

تشهد نظم التعليم في بلدان العالم النامي والمتقدم موجة من التغيرات المتلاحقة، بخاصة مع بداية الألفية الجديدة، ما دفع عديد من المجتمعات للقيام بجملة من الإصلاحات التربوية والتعليمية، والتي وُصفت أغلبها بأنها محاولات وإصلاحات جادة واعدة.

لعل أحد أهم العناصر الرئيسة التي احتلت مكانًا بارزًا بين معظم هذه الإصلاحات هو " التنمية المهنية للمعلمين **(TPD) Teachers Professional Development**. خاصة عندما أدركت المجتمعات أخيرًا أن المعلمين ليسوا فقط أحد "المتغيرات **Variables**" التي يجب تغييرها من أجل تحسين أنظمتهم التعليمية، بل هم أيضًا عوامل التغيير الأكثر أهمية في هذه الإصلاحات. هذا الدور المزدوج للمعلمين في الإصلاحات التعليمية – كونه وسيلة وغاية التغيير والتطوير في ذات الوقت – يجعل مجال التنمية المهنية للمعلم مجالًا متناميًا ومليء بالتحديات، ما جعله حظي باهتمام كبير خلال السنوات القليلة الماضية (**Villegas- Reimers, E, 2003**). ولعل هذا ما يُعزى إليه تعدد التعريفات ورؤى المنظرين حول مصطلح التنمية المهنية، ذلك فضلاً عن تعدد الأطر النظرية المفسرة لها.

فقد تبنت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) تعريفًا واسعًا للتنمية المهنية، عندما عرفتها على أنها" تلك الأنشطة التي تنمي مهارات الفرد، ومعارفه، وخبراته، وغيرها من الخصائص اللازمة له كمعلم (OECD, 2009)، كما يُنظر إليها أيضًا على أنها " عملية مستمرة يلتزم بها المعلمون، ويمكن من خلالها تحويل مفاهيمهم وممارساتهم حول طرائق التدريس، ومنهجيته العلمية؛ وذلك بغية إيجاد طرق جديدة تمكنهم من تلبية احتياجاتهم واهتماماتهم التعليمية الملائمة لسياقاتهم التربوية (Garcés, C., Yicely, A., & Martínez Granada, L, 2016)، أما عن التنمية المهنية كما أوردها حجي (٢٠٠٥)، فهي عملية مقصودة لكفايات وقدرات الفرد العامل (معلم، ومدير، وإداري) تتسم بالاستمرارية والشمول، لكل الجوانب المتصلة بعمله التعليمي كمهنة، بشكل يؤدي إلى تحسين القدرات المهنية، وتقديم كل جديد يتصل بالمعارف والمعلومات والمهارات السلوكية اللازمة لنجاحهم في عملهم التعليمي التربوي، فضلاً عن إثراء خبراتهم لرفع مستوى الأداء.

بالتدقيق في التعريفات الثلاث السابقة لمفهوم التنمية المهنية للمعلم، يُلاحظ أن التعريف الأول والثاني قد ركزا على الجانب التدريسي للمعلم، وما يتصل به من معارف ومهارات وممارسات، في حين أن التعريف الثالث قد نظر للتنمية المهنية من منظور اعم واشمل؛ إذ جعلها تغطي جميع الجوانب المتعلقة بمهنة التعليم، كما وصفها بالاستمرارية والشمولية، ولعل ذلك أهم ما يميز التنمية المهنية عن التدريب التقليدي.

في هذا السياق المتنامي لتعريفات التنمية المهنية، يأتي غلاتورن (Glatthorn, 1995) ليميز بين التنمية المهنية Professional Development، والنمو الوظيفيCareer Development ، ونمو العاملين Staff Development؛

ويرى أنه في الوقت الذي تأتي التنمية المهنية لتشمل جميع جوانب المعلم المهنية، فإن النمو الوظيفي يقصد به تدرج المعلم وانتقاله في السلم الوظيفي داخل دورة الحياة المهنية أو الوظيفية، كما أن نمو العاملين يشير إلى توفير بعض البرامج المنظمة لتعزيز نمو مجموعات من العاملين فى أثناء الخدمة فقط، ولعل ذلك يعكس المفهوم الواسع والشامل للتنمية المهنية للمعلم.

جدير بالذكر، أنه ومع التزايد الملحوظ في انتشار ثقافة التنمية المهنية عالميًا ومحليًا، سواء بين المعلمين أو الباحثين والدارسين أو صناع القرار، يكاد يصبح التمييز بين التنمية المهنية**Professional Development** والتدريب**Training** ضربًا من المسلمات؛ حيث أشار إلى ذلك هيندرسون (**Henderson, 1978**) منذ أكثر من ثلاثة عقود ماضية، عندما أكد على أن التدريب محدود بإطار زمني محدد، كما أنه محدود بموضوعات محددة أيضًا، في حين تتسع التنمية المهنية لتشمل كل محاولات تساعد في تحسين أداء المعلم بداية من التحاقه بالمهنة انتهاءً بوصوله إلى التقاعد، فضلاً عن أنها تستهدف جميع جوانب الأداء؛ الأكاديمي، والتربوي، والمهني، والأخلاقي، والمعرفي. وعليه، فثمة تأكيد على أن التنمية المهنية تتسم بالشمولية من حيث الأنشطة، فهي تشمل جميع الممارسات والبرامج التي تسهم في رفع مستوى أداء المعلم، كما أنها شمولية من حيث المحتوى؛ إذ تغطي جميع جوانب إعداد المعلم، هذا فضلاً عن كونها مستمرة ومصاحبة للمعلم طوال فترة حياته المهنية والوظيفية.

هكذا، يشير كل من بلاندفورد، ويلتون (**Blandford, & Welton, 2000**) إلى أن التنمية المهنية في مجملها تتكون من ثلاثة عناصر رئيسة، هي: (أ) التدريب المهني **Professional Training** ؛ ويشتمل على دورات قصيرة المدى، بالإضافة إلى دروس أو ورش عمل تنمي لدى المعلم الممارسات والمهارات

اللازمة. (ب) التعليم المهني Professional Learning؛ حيث برامج ودورات طويلة المدى تشتمل على مجموعة المعارف النظرية المرتكزة على البحث والدراسة. (ج) الدعم المهني Professional Support؛ والذي يوفر الإجراءات والترتيبات اللازمة لتدعيم ومساندة الحياة الوظيفية للمعلم.

بالتدقيق في العناصر الثلاثة السابقة، يُلاحظ أن التدريب المهني الذي يمثل العنصر الأول لمكونات التنمية المهنية، يركز هنا بالجانب التطبيقي أو التنفيذي، والذي ينبغي أن يسير في خط متوازي مع الإعداد والتكوين الأكاديمي للمعلم، ذلك الأخير الذي يقدمه التعليم المهني؛ حيث الاهتمام بالجانب المعرفي والنظري في تكوين وإعداد المعلم، كما أن الجانبين السابقين، وهما: التدريب المهني والتعليم المهني . يلزمهما دعم من قبل المؤسسة التعليم والمجتمع؛ ذلك ضمانًا للاستمرارية وفاعلية النمو المهني للمعلم.

كما أضاف حداد (٢٠٠٥) في سعيه لتوضيح ماهية التنمية المهينة، أن ثمة تمييزًا بين التنمية المهنية والنمو المهني، حيث إن الأولى تتمثل في جهود تأخذ في مجملها الطابع المؤسسي الذي تعمد بموجبه الجهات التي يعمل فيها المعلم أو جهات أخرى خارجية إلى تنظيم برامج تعليمية تأهيلية من شأنها أن ترتقي بالجوانب المهارية في الأداء للمهنة بالدرجة الأولى، بينما النمو المهني هو جهد ذاتي الطابع والمضمون؛ إذ يقوم به المعلم طواعية وعن اختيار شخصي له، من منطلق أن يرى فيه استمرارية لكفاءته، ولشخصه الاعتباري، وولائه لمهنته.

باستقراء التعريفات السابقة للتنمية المهنية، وعلاقتها بالمفاهيم ذات الصلة:

- يتبين أنها تتسم بالآتي: أنها عملية مستمرة؛ أي لا تتوقف عند مرحلة محددة أو مستوى وظيفي معين للمعلم، عملية مقصودة ومنظمة؛ أي تمر بعدة مراحل بداية بالتخطيط، مرورًا بالتنفيذ، انتهاءً بالتقويم، كما أنها عملية رسمية؛

إذ تنظمها جهات رسمية سواء داخل الجهة التي يعمل بها المعلم أو خارجها من مؤسسات المجتمع المدني.

- يمكن للبحث الحالي النظر إلى التنمية المهنية للمعلم، على أنها عملية مستمرة شاملة تتضمن مجموعة من البرامج (معارف، وخبرات، ومهارات) والأنشطة المخطط لها، وصولاً بالمعلمين إلى أعلى مستوى للأداء المهني، مع تأهيلهم بما يتناسب مع التغيرات التربوية والعلمية المتلاحقة في مجال تخصصهم.

أما عن أهداف التنمية المهنية للمعلم، يذكر بوب (Bubb, 2004) أن هناك جملة من الأهداف تسعى التنمية المهنية إلى تحقيقها، منها: (١) تشجيع المعلم على بلوغ أقصى مراتب الجودة في الأداء، (٢) تأصيل وتعميم مبدأ التعلم التعاوني، والتعليم المستمر، والتعلم مدى الحياة؛ والذي يُعول عليه نجاح برامج التنمية المهنية في تحقيق أهدافها، (٣) إشعار المعلم بالرضا عن العمل، وتنمية شعوره بعظم المسئولية الملقاة على عاتقه، (٤) تحديد درجة قدرة وكفاءة المعلم على الوفاء بمسئولياته المضطلع بها، و(٥) تنمية مهارات المعلم في استخدام التطبيقات التكنولوجية واستحداث بدائل جديدة في التدريس والتعليم والتعلم. كما يضيف كل من جويلين وشيري (Joellen, & Chery, 2009) أن التنمية المهنية للمعلم خاصة القائمة على الاستفادة من التطبيقات التكنولوجية، تعمل على بناء قدرات المعلم في توجيه الطلاب بطرق فعالة تراعي الفروق الفردية بينهم، كما تسهم أيضًا هذه التقنيات في تنمية الممارسات المهنية للمعلم.

كما تهدف التنمية المهنية للمعلم إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، أهمها(حسين، وعبد العزيز، ٢٠٠٧):

- تمكين المعلم من مواكبة المستجدات في نظريات التعليم والتعلم، وفي مجال تخصصه، والعمل على تطبقها؛ تحقيقًا لفاعلية التعليم.

- تطوير كفايات ومهارات التقييم بأنواعها، خاصة مهارات التقييم الذاتي.
- جعل المعلم يساهم بشكل فعال في معالجة القضايا التعليمية بأسلوب علمي ومتطور.
- العمل على تكوين مجتمعات تعلم متطورة تقدم خدمات فاعلة للمجتمع.
- تمكين المعلم من مهارات استخدام مصادر المعرفة، والبحث عن كل ما هو جديد.
- تنمية مهارات توظيف التطبيقات التكنولوجية في عمليات التعليم والتعلم.
- محاولة الربط بين النظرية والتطبيق في المجالات العلمية المختلفة.
- تعميق الالتزام بأخلاقيات المهنة ـ مهنة التعليم والتعلم ـ والتقيد بها.
- تأصيل مبدأ التعلم مدى الحياة، والتعلم المستمر، والاعتماد على أساليب التعلم الذاتي.

في ضوء المفهوم الشامل للتنمية المهنية للمعلم، يرى دين (Dean, 1999) أن أهدافها تمتد لتشمل ثلاث وظائف رئيسة، هي: (١) تقديم نظام ملائم للتدريب أثناء الخدمة لجميع المعلمين، (٢) خلق بيئة ومحيط عمل يساعدان المعلم على تنمية قدراته، و(٣) تقديم الدعم والمساندة للمدرسة بما يمكنها من إنجاز برامجها وتحقيق أهدافها بفاعلية. الأمر الذي يؤكد على أن التنمية المهنية في حقيقتها تمثل عملية شاملة لجميع جوانب ومكونات الأداء المهني للمعلم، كما أن دورها يتجاوز التأهيل المهني للمعلم ليصل إلى خلق مناخ عمل يشجع ويعزز ثقافة النمو المهني لجميع أعضاء المجتمع المدرسي.

لعل هذه الأهداف تؤكد ما للتنمية المهنية للمعلم من أهمية؛ حيث إنه على الصعيد العالمي أُشير في المؤتمر القومي للهيئة التشريعية بالولايات المتحدة

الأمريكية أن نتائج العديد من الدراسات أثبتت أن برامج التنمية المهنية للمعلم لها دور فاعل في تحسين الممارسات التدريسية للمعلم من ناحية، وزيادة مستوى تحصيل المتعلمين من ناحية أخرى. كما أورد المؤتمر في نشرته أن التنمية المهنية للمعلم أشبه ما تكون بالجسر الذي يصل بالمعلم إلى المستويات التي تمكنه من مجابهة التحديات التي قد تعترض سبل توجيه تلاميذه لتحقيق أعلى مستوى ممكن من التحصيل الدراسي(NCSL, 2002).

أما على المستوى المحلي، فتأتي دراسة كامل (٢٠٠٤) لتؤكد على أن هناك عديد من الدراسات التي أثبتت أن برامج التنمية المهنية تعمل على دعم وترقية الممارسات التدريسية والمعلومات الأكاديمية للمعلمين خاصة الجدد منهم، كما أنها توفر للمعلمين فرص الانفتاح على القضايا والموضوعات التربوية المعاصرة، وبرامج تحسين عناصر المنظومة التعليمية، بما يمكنهم من تطبيقها بكفاءة، وهذا ما ينعكس بدوره على تعلم التلاميذ.

وعليه، فإن ثمة حقيقة تبلورت مؤداها: أن التنمية المهنية للمعلم أضحت تمثل أحد أهم المقتضيات التي تفرضها التغيرات المتلاحقة في المجال التربوي بصفة عامة، وعلى مستوى إعداد وتدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة بصفة خاصة؛ لما لهذا الأمر من أهمية تعود على المعلم، والمتعلم، والمدرسة، ومن ثم المجتمع أجمع.

جدير بالذكر، أن المعلم في العصر التربوي الحديث، تعددت أدواره وازدادت تعقيدًا؛ فلم يعد مجرد ناقلاً للمعرفة ولا ملقنًا لها، بل أصبح موجهًا ومرشدًا لطلابه، مع إكسابهم مهارات التعلم الذاتي تعلم كيف تتعلم ؟. الأمر الذي تطورت معه حركة الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم؛ حفاظًا على مستويات عالية من الأداء، واستجابةً للتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، والتي تقتضي تطويرًا حتميًا على سياسات الإعداد، وبرامج وخطط

التأهيل والنمو المهني.

في إطار البحث في دواعي ومبررات الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم، يأتي كل من تان، تشانج، وتينغ (Tan, Chang, & Teng, 2015) بدراسة كان محور اهتمامها الكشف عن الأسباب التي تجعل المعلمين يشاركون في برامج التنمية المهنية، ومن خلال إجراء عدد من المقابلات مع عينة من المعلمين، انتهى تحليل محتوى المقابلات إلى جملة من الأسباب لعل أهمها:

- **اكتساب معارف، مهارات، وكفاءات جديدة في مجال التخصص**: خاصة في ظل ديناميكية المعرفة وتطورها السريع، بالتالي تصبح معلومات ومعارف ومهارات اليوم بالية مقارنة بالغد، وعليه يستوجب على المعلم متابعة مستجدات ومستحدثات التخصص.

- **مواكبة آخر التغييرات في المشهد التعليمي من خلال التواصل مع الآخرين:** حيث الحاجة إلى تبادل المعارف والخبرات مع الزملاء والرؤساء، فمن خلال برامج التنمية المهنية وأنشطتها يمكن التفاعل مع الآخرين لاكتساب ممارسات جديدة، أو ممارسة الأدوار الحالية باليات حديثة.

- **نمذجة التعلم مدى الحياة**: إذ أن التنمية المهنية جعلت المعلمين يدركون أن التعلم نشاط يلازمهم طوال حياتهم، وبما أن المعلم يمثل نموذجًا لطلابه، فإذا توقف عن التعلم، يصعب على المعلم أن يصبح نموذجًا لتلاميذه في التعلم الذاتي المستمر مدى الحياة.

- **تحفيز المعلمين على البقاء في مهنة التدريس**: حيث دعم الشعور بالرضا الوظيفي لدى المعلمين، فضلا عن الشعور بتقدير الذات.

- **الوفاء بمسؤوليتهم عن كونهم مهنيين**: وعن هذا السبب جاءت

استجابات المعلمين لتؤكد أن مشاركتهم في برامج التنمية المهنية وأنشطتها المختلفة ساء أكانت دورات تدريبية، ورش عمل، ومؤتمرات، تمكن المعلم وتدعم قدرته على الوفاء بمسؤولياته الوظيفية والمهنية، كما تمكنه من الاضطلاع بأدواره ومهامه المنوطة بفاعلية.

استجابة للنداء العالمي بالضرورة الحتمية للتنمية المهنية للمعلم، أشار المركز القومي لتنمية العاملين بأمريكا إلى كون التنمية المهنية ضرورة ملحة لتحقيق واستمرار الإصلاح المدرسي، كما أكد على أن التطوير المستمر للأفراد والمؤسسات أضحى مطلب لا مناص منه؛ لتحسين المهارات، وتفعيل الممارسات، وتحصيل المعارف (Richardson, 2010). هكذا وقد لاقى هذا النداء العالمي صدى على الصعيد القومي، وذلك عندما أشارت وزارة التربية بالكويت إلى أن التنمية المهنية تمثل احد أهم الاستراتيجيات التي تمكن نظم التعليم في البلدان المختلفة من الاستجابة لمتطلبات الثورة المعرفية والرقمية، فمن خلالها يتم تحديث معارف المعلمين، وصقل خبراتهم، ومهاراتهم المهنية، كما ينظر إليها أيضًا على أنها لازمة لمواجهة أوجه القصور التي طالما اكتنفت برامج إعداد وتأهيل المعلمين، ومن ثم رفع مستوى الأداء، بما يسهم في تطوير العلمية التربوية عامة (وزارة التربية، ٢٠٠٧).

في هذا السياق، وفي ظل تعدد الدراسات والبحوث ذات الصلة، أشارت دراسة إلى جملة من المبررات والدواعي التي تستوجب ضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم، لعل أهمها ما يلي (عبد الحميد، ٢٠٠٠):

- **الانفجار المعرفي**: ويُدلل على ذلك ما يشهده العالم من تطور علمي سريع في شتى مناحي الحياة، وقد مثّل ذلك تحدي تربوي له آثاره على المنظومة التعليمية بصفة عامة، وعلى إعداد المعلم وتأهيله بصفة خاصة، الأمر الذي

يفرض ضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم باعتبارها السبيل الأمثل للتكيف مع ها التغير بما يحقق له ايجابيته وذاتيته، ويمكنه من الاضطلاع بأدواره المتجددة.

- **التطور التكنولوجي**: حيث احتلت التطبيقات التكنولوجية مكانة بارزة في النظام التعليمي، وأصبح اتجاه توظيفها لخدمة العلمية التعليمية وتطورها من الاتجاهات المستقبلية المرغوبة لتقدم المجتمع ونهضته، وقد انعكس ذلك بدوره على برامج إعداد المعلم وتدريبه على مستوى العالم خلال السنوات الأخيرة.

- **تحديات العولمة**: بالرغم من أن الحديث عن العولمة يعود إلى بدايات تسعينيات القرن العشرين، إلا أنه بفضل التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي في الآونة الأخيرة، اتسعت مجالاتها، وتضاعفت انعكاساتها على شتى مجالات الحياة، فقد ألقت بظلالها على جميع نظم التعليم في دول العالم. الأمر الذي يقتضي زيادة الوعي بتحدياتها والإفادة من إيجابياتها مع تجنب مثالبها. فإذا كان هذا الوعي لازمًا على جميع أفراد المجتمع، فانه يصبح أكثر لزامًا على المعلم، حيث دوره الفاعل والرئيس في إعداد وتشكيل النشء وتأهيلهم لمواجهة تجليات العولمة، فكيف له أن يقوم بهذا الدور دون أن يكون على وعي وملم به، ,عندها تتبدى أهمية التنمية المهنية للمعلم، بل وحتميتها.

- **تعدد أدوار المعلم**: تجدر الإشارة هنا إلى أن تحديات القرن الحادي والعشرين فرضت على المعلم أدورًا لم تكن له من قبل، فلم يعد ناقلًا للمعرفة ولا ملقنًا لها فقط، بل أضحى مصدرًا من مصادر التجديدات التربوية، بل مشارك فعال في هذه التغيرات التي تتواتر على المشهد التربوي، مما يوجب

ضرورة التنمية المهنية للمعلم؛ بما يمكنه من أداء هذه الأدوار بكفاءة وفاعلية.

- **قصور الوضع الراهن للتدريب أثناء الخدمة**: في هذا الشأن عمد الباحث إلى رصد ملامح ومؤشرات هذا القصور، وذلك من خلال نتائج بعض الدراسات والبحوث ذات الصلة، وقد فند هذه المؤشرات، لعل منها: غياب فلسفة واضحة معاصرة للتدريب، غياب دور المدرسة بالرغم من أهميته، قلة دافعية المعلمين لحضور برامج التدريب والإفادة منها، ضعف إعداد مدربين مؤهلين سواء لتصميم البرامج التدريبية أو لتقديمها بكفاءة، وقلة مسايرة برامج التدريب للاتجاهات المعاصرة.

يعكس ما سبق، ما للتنمية المهنية للمعلم من ضرورة تستوجب الاهتمام بها من قبل صانعي القرار، والقائمين على العملية التعليمية، ووضعها في مقدمة أولويات الإصلاح والتطوير في منظومة التعليم. ولعل ما يؤكد هذه الدواعي والمبررات سالفة الذكر، ما نشهده اليوم– ومنذ أكثر من عقدين سابقين – من اهتمام رسمي لمعظم دول العالم بتقديم برامج واستحداث أساليب ونماذج للتنمية المهنية للمعلم على مستوى عالٍ وكفء، ذلك فضلاً عن تحديث وتطوير مستمرين لمؤسسات إعداد المعلم وتأهيله.

على ضوء العرض السابق، تتجلى ضرورة تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية، من خلال استخدام بعض نماذج وأساليب التنمية المهنية للمعلم والتي تربط بين النظرية والتطبيق، وتسهم فعليًا في تحسين المستوى المهني للمعلم، ما ينعكس بطبيعة الحال على مستوى تحصيل تلاميذه داخل المدرسة.

ثانيًا – تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في ما رصدته بعض الدراسات من قصور في برامج إعداد معلمي ما قبل الخدمة بكلية التربية في استخدام نماذج للتنمية المهنية تواكب الاتجاهات المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين، كما أكدته دراسة عبد الحميد (٢٠٠٠)، وحجى (٢٠٠٧)، وعلى (٢٠١٠)، والتي تربط بين الممارسة الفعلية من ناحية، والنظرية الأكاديمية من ناحية أخرى، أي عقد شراكة بحثية بين المعلم الممارس داخل مدرسته، والباحث الأكاديمي بكليات التربية، وبالقيام بعمل مجموعات نقاش بؤرية مع طلاب شعبة اللغة العربية فقد تبين القصور فى فهمهم وتدريسهم لمفاهيم التنمية المهنية المستدامة وتضميتها فى المقررات التربوية وبخاصة مقرر المناهج وطرق التدريس.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن بناء تصور لبرنامج تدريبى لمعلمى ما قبل الخدمة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية على استخدام نماذج حديثة فى التنمية المهنية للمعلمين (البحوث الإجرائية – الإرشاد التربوي) لرفع الكفاءة المهنية لمجتمع المدرسة ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس للبحث، عدة أسئلة أخرى هي:

١. ما واقع برامج إعداد المعلم بكلية التربية في استخدام نماذج التنمية المهنية التى تسهم فى تحسين الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية قبل الخدمة؟
٢. ما أهم نماذج وأساليب التنمية المهنية التي يمكن أن تُستخدم فى برامج إعداد المعلم لتأهيل معلمى ما قبل الخدمة بكلية التربية ؟
٣. ما أسس البرنامج المقترح للتنمية المهنية باستخدام أسلوبي البحوث الإجرائية والإرشاد التربوي؟

ثالثًا – تحديد المصطلحات:

- **البحوث الإجرائية** Action Research**:** هو التأمل فى الممارسة بهدف تحسينها باستمرار، والخروج منها بمعارف مهنية، مما يعد موقفًا خبريًّا تعليميًّا بكل المقاييس، الأمر الذى يشكل الركن الأساسى لعملية التنمية المهنية للمعلمين.

- **الإرشاد التربوي** Mentoring: ويقصد به في البحث مجموعة الإجراءات التى يتبعها المرشد التربوي باعتباره معلماً متمرساً ومتخصصاً في مادة اللغة العربية – جنباً إلى جنب مع معلم آخر، و يختص بتقديم "الإرشاد" لذلك المعلّم، بهدف تحسين أدائه التعليمي وممارساته التربوية، وهذه الإجراءات تتم في ثلاث مراحل على النحو الآتي: قبل عملية الإرشاد التربوي في جلسة التأمل والتخطيط، وفي أثناء عملية الملاحظة الصفية داخل الفصل، وبعد عملية الملاحظة في اللقاء البعدى لمناقشة ما تم الاتفاق عليه.

رابعًا: منهج البحث:

أخذ البحث الحالي بالمنهج الوصفى التحليلى، وعقد المقابلات **Interviews** ومجموعات المناقشة البؤرية**Focus Group Discussion** مع أفراد عينة البحث المستهدفة لعدد ١٥٠ طالب وطالبة من شعبة اللغة العربية بالفرق الدراسية المختلفة.

خامسًا: إجراءات البحث ونتائجه:

ـ للإجابة عن السؤال الأول الذى ينص على " ما واقع برامج إعداد المعلم بكلية التربية في استخدام نماذج التنمية المهنية التي تسهم في تحسين الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية قبل الخدمة؟

للإجابة عن هذا السؤال: قام الباحثان بتحليل مقررات إعداد معلم ما قبل

الخدمة فيما يتعلق بتضمينها مداخل حديثة للتنمية المهنية للمعلمين، ومدى تضمين هذه النماذج المهنية التى تؤهل المعلمين داخل كلية التربية من خلال التعرف على المداخل التطبيقية، فلم يجد الباحثان إلا عرضًا نظريًّا لبعض الأساليب والطرائق المعتادة، والتي تعتمد على العرض المفاهيمى النظري؛ ولا تركز على الممارسات التدريسية الفعلية للمفاهيم العلمية النظرية في التخصصات الدراسية المختلفة للطلاب المعلمين، وبخاصة طلاب شعبة اللغة العربية.

ـ **للإجابة عن السؤال الثانى**: ما أهم نماذج وأساليب التنمية المهنية التي يمكن أن تُستخدم في برامج إعداد المعلم لتأهيل معلمي ما قبل الخدمة بكلية التربية ؟

تطَّلب الإجابة عن السؤال الثانى اقتراح نموذجين من نماذج التنمية المهنية للمعلمين، واللذين يسهمان فى التنمية المهنية لمعلمى ما قبل الخدمة، ولعل اختيار هذين الأسلوبين دون غيرهما، يُعزى إلى أهميتهم فى تمكينهم من عملية تدريس تخصصاتهم والتعامل مع المشكلات الأكاديمة التى تواجههم وكيفية التغلب عليها، وتنمية مهاراتهم التدريسية والمهنية، وفيما يلي تناول الأسلوبين:

ـ بعض أساليب ونماذج التنمية المهنية للمعلم:

نظرًا لتنوع احتياجات المعلمين، تعددت أساليب ونماذج التنمية المهنية لتلبية هذه الاحتياجات. كما أن الاهتمام المتزايد بالتنمية المهنية للمعلم خاصة في الآونة الأخيرة، صاحبه تعدد في الأساليب والنماذج المتبعة، وكذلك الأُطر النظرية والفلسفية المفسرة لها، ومن هذه الأساليب: تدريب الأقران، مجموعات الدراسة، النشرات المحررة، وملف الانجاز، والقراءة والاطلاع والبحث، وحدة التدريب بالمدرسة، وبحوث الفعل، التدريب، والإرشاد والتوجيه (مخلوف، ٢٠٠٧). يُلاحظ أن تنوع هذه الأساليب والنماذج يُرد أيضًا إلى تنوع أهداف التنمية

المهنية، فضلاً عن طبيعة مرحلة وإعداد المعلم، سواء قبل الخدمة أو إثنائها. وبالرغم من تعدد وتنوع أساليب ونماذج التنمية المهنية، إلا أن ثمة اتفاق بينهم حول فكرة مؤداها: الارتقاء بمستوى أداء المعلمين، وتحويلهم إلى متعلمين دائمين.

يأتي البحث الحالي ليتبنى أسلوبين من أساليب التنمية المهنية للمعلم، هما: بحوث الفعل (البحوث الإجرائية) **Action Research**، والإرشاد التربوي **Mentoring** ؛ على اعتبار أنهما أسلوبان من أهم الأساليب التي تسهم في التنمية المهنية لمعلم ما قبل الخدمة **Pre-service Teacher**.

أولاً- بحوث الفعل Action Research **:**

لم تكن الجذور الأولى لبحوث الفعل **Action Research (AR)** واضحة بدقة في الأدبيات ذات الصلة، إلا أن هناك شبه اتفاق بين المنظرين على أن عالم النفس الاجتماعي " كورت لفين **Kurt Lewin** " هو من الرعيل الأول لهذا الاتجاه، حتى أنه لُقب بـ "أبو بحوث الفعل"؛ إذ أنه أول من استخدم هذا المصطلح، في مقال له حول "مشكلات الأقلية **Minority Problems**" والذي نشره عام ١٩٤٦ (**Kemmis, Mc Taggart,&Nixon,R,2013, Zuber-Skerrit, 1993; Holter&Schwartz- Barcott, 1993**). أما على الصعيد التربوي، فقد تزامن التطبيق الفعلي لبحوث الفعل مع ظهور الحركة العلمية في التعليم **The Scientific Movement in Education** وذلك في أواخر القرن التاسع عشر، والتي نادت بتطبيق مبادئ المنهج العلمي في العملية التعليمية (**Masters, 1995**)، وقد تلتها حركة المعلم الباحث **– The Teacher Researcher Movement**، والتي بدأت قي المملكة المتحدة، ودعت إلى ضرورة أن يكون التدريس قائم على نتائج البحوث العلمية (**Mc Kerman, 2013**)، وبحلول منتصف سبعينيات القرن العشرين، بدأ التعامل مع بحوث الفعل

على أنها مجال مستقل من مجالات البحث (O' Brien, 2001).

ربما كانت لجهود (إليوت Elliot) أيضًا تأثير واضح في دعم الاتجاه نحو تشجيع المعلمين على تطوير مناهجهم من خلال البحوث المجراه داخل حجرات الدراسة (بحوث الفعل)، سواء في كتاباته، أو في جهوده الكبيرة التي بذلها لتأسيس شبكة بحوث الفعل عام ١٩٧٦، بتمويل من (فورد فاونديشن)؛ لمتابعة ما سبق من جهود في مجال تمويل ونشر البحوث التي يجريها المعلمون بأنفسهم أو بالتعاون مع بعض الأكاديميين، أو في مجال عقد المؤتمرات العلمية حول منهجيات البحث الإجرائي ومجالاته، وهي الجهود التي اتسعت دائرة المستفيدين منها والمنتمين إليها لتتجاوز إنجلترا إلى بقية العالم، حيث توجت بظهور دورية عالمية تحت اسم بحوث الفعل التربوية عام ١٩٩٣ (Somekh, 1995)، حتى أضحت بحوث الفعل اليوم أحد نماذج التنمية المهنية للمعلم؛ والتي تعزز لديهم العمل التعاوني، والتفكير والحوار، والبحث في كيفية تعليم التلاميذ (Lesha, 2014). ومع الإيمان بأهمية البحوث الإجرائية في تحقيق النمو المهني للمعلم، فإن الاتفاق حول طبيعة تلك البحوث وخصائصها، بل حول مفهوم البحث الإجرائي ذاته، وكيفية وحدود استخدامه في إحداث التطوير والتحسين المدرسي ومجالات الاستخدام، تُعد ضرورة إذا ما أردنا التأكيد على أهمية الاستفادة من هذا الاتجاه في النمو المهني للمعلم.

ـ مفهوم وطبيعة بحوث الفعل:

يُنظر إلى بحوث الفعل على أنها دراسة تقويمية لمدى التقدم والتحسن، يقوم بها المعلمين داخل المدرسة، وتتسم بالشمولية؛ حيث تبدأ بدراسة المشكلة والتحقق منها، ثم اتخاذ الإجراءات وتقصي الحقائق حول نتيجة العمل، وبناءً على النتائج يمكن للمعلم تبني أو صياغة الإستراتيجية الأكثر ملائمة مع بيئة التدريس

الخاصة به (Lesha, 2014)، كما يمكن تعريفها باعتبارها دراسة لوضع المدرسة؛ لفهم وتحسين جودة العملية التعليمية، ومن ثم معرفة كيفية تحسين الممارسات التربوية، أو حل المشكلات الدراسية سواء على مستوى المدرسة أو حجرة الدراسة (قورة، ٢٠١٦)، وهناك من يعرفها على أنها نوع من البحوث، فيه يتعلم المعلم التفكير في التدريس بما يمكنه من تحسين ممارساته، وعليه فإنها ليست فقط مجرد التفكير في التدريس، إنما تمثل عملية أكثر منهجية وتعاونية (Shanks, J., Miller, L., & Rosendale, 2012). ومن خلال النظر إلى بحوث الفعل من زاوية أكثر شمولية، نجد من يعرفها على أنها عملية انعكاسية تقود لحل المشكلة عن طريق العمل في فريق، أو كجزء من الممارسةPractice، باستخدام خطوات ذات طبيعة دائرية؛ تتألف من: التخطيط، الفعل أو الإجراء، تقصي الحقائق المتعلقة بنتائج الفعل، بحيث تتم هذه الخطوات في سياق تعاوني (Reason & Bradbury,2001).

وعليه فهناك من يطلق عليها " بحوث المعلمين"؛ إذ يقوم بها المعلم داخل المدرسة، ما يجعل منها آلية فعالة لتحسين العمل المدرسي من ناحية وتحقيق نموه المهني من ناحية أخرى، وهذا ما ينعكس إيجابًا على مستوى تحصيل التلاميذ. كما انه يقوم على منهجية علمية تتم في إطار تعاوني، وبمساعدة وإرشاد باحثين متخصصين؛ بهدف تحسين الاستراتيجيات والممارسات داخل البيئات التعليمية.

أما عن طبيعة بحوث الفعل (أو البحث الإجرائي أو بحث الأداء) يتم تصميمه بواسطة المعلم أو بالتعاون مع زملاء له يشاركونه المشكلة ويعيشون ظروف البحث والعمل بما يحقق تنميتهم المهنية، هذا إضافة إلى ما يستفيدون الطلاب من التحسن في الأداء المدرسي نتيجة بحوث الفعل، وهناك مجالات عدة لبحوث الفعل، فقد تتصدي بحوث الفعل لمشكلات تربوية علي صلة وثيقة

بالبيئة الصفية، فهي تشتمل علي جوانب مختلفة مادية ونفسية وأثرها علي تعليم الطلاب. وهناك أيضا بحوث تعني بالمواد التعليمية ومدي ملائمتها للمتعلم. كذلك قد يتعرض بحث الفعل بالمجالات المرتبطة بالإدارة، ومثال ذلك فعالية الاتصال والتواصل بين الإدارة التعليمية والمدرسة، كما أن هناك أيضًا البحث في طرق واستراتيجيات وأساليب التدريس والوسائل التعليمية (غنايم، ٢٠١٩).

عن طبيعة دور المعلم في البحوث الإجرائية، نجد له دوران: **الأول**– يسلك فيه المعلم دور الباحث الأكاديمي As a researcher؛ حيث تسبق النظرية التربوية الممارسة، وينطلق المعلم في البحث عن المشكلات الواقعية التي يمارسها من خلال وظيفته البحثية، **والآخر**– يسلك المعلم باعتباره باحثًا إجرائيًّا؛ حيث يُلاحظ ممارساته ويتحقق منها ويتخذ قرارًا بشأن أفضل الآليات لتطويرها، وبشأن تغيير استراتيجياته التدريسية، ويبدأ في تحديد أبعاد المشكلات التي تعتري تلك الممارسات، ويعمل على ملاحظة أداءاته بشكل منهجي ومنظم، ويقوم بتقويم فاعلية تلك الأداءات، ويقوم باختيار الفعل المناسب لتنفيذ القرار الذي كان قد اتخذه بشأن التغيير، أي أن الممارسة هي التي توجه البحث الإجرائي، ومن ثم توجه المعرفة الناشئة عنه (Elliot, 1988).

لعل ما سبق، يؤكد أن البحث الإجرائي أو بحث الفعل لم يكن فضولاً علميًا، بقدر كونه يعكس اهتمامات وقضايا المجتمع المحيط، ويسعى إلى معالجتها وفق منهجية علمية، ولهذا يطلق عليه بحث الفعل، أما البحث الذي يتناول بالبحث والدراسة موضوعًا دون أن يحدث تغييرًا ملحوظاً، فذلك لا يعدو كونه فعل للبحث.

ـ أهداف بحوث الفعل:

بالتدقيق في التعريفات السابقة لمصطلح بحوث الفعل، نجد أنها تسعى إلى

تحقيق جملة من الأهداف، لعل منها (حسن، ٢٠١٤):

- تطوير المستوى المهني للمعلم، وإعطاؤه رؤية جيدة عن الوسائل الأكثر فاعلية لتحقيق المخرجات التربوية المرغوبة.
- التركيز على حل المشكلات الصفية أو المدرسية المحددة، أو تحسين الممارسة، أو المساعدة في اتخاذ القرارات في موقع محلي واحد.
- تغيير الممارسات الحالية إلى ممارسات أفضل.
- مراعاة اهتمامات الأشخاص العاملين داخل النظام المدرسي؛ بهدف تغيير هذا النظام بما يتوافق مع رغباتهم، الأمر الذي يتطلب التزام متبادل بين الباحث والقائمين على النظام المدرسي والمشاركة النشطة لتحقيق هذا الهدف المزدوج.

من منظور أعمق، نجد أن أهداف بحوث الفعل تتنوع تبعًا لأنماطه، والتي قسماها إلى أنواع ثلاثة رئيسة وفقًا لنظرية " الاهتمامات المعرفية التأسيسية **Theory of Knowledge- constitutive Interests**" للفيلسوف الألماني " هابرماس **Habermas**"، وهي (**Kemmis , Mc Taggart & Nixon 2013**):

- **بحوث الفعل الفنية** Technical Action Research؛ وفيه يكون الهدف من بحوث الفعل متابعة وتحسين الممارسة، ويكون الباحث صاحب القرار في تحديد ما يجب القيام به، وما الذي يجب تغييره، وما معنى الملاحظات والنتائج التي انتهى إليها البحث، وبذلك يغلب على هذا النوع من البحوث الإجرائية علاقة أحادية الاتجاه بين الباحث والآخرين المشاركين في البحث أو المتأثرين به.

- **بحوث الفعل التطبيقية أو العملية Practical Action Research**؛ يهدف هذا النوع من البحوث الإجرائية أيضًا إلى تحسين مستوى الممارسة، لكن غالبًا ما تكون النتائج المرجوة على المدى البعيد، تلك النتائج التي تصبح فيما بعد معايير ينبغي تقييم الممارسة بناءً عليها، مثل: أراء أولياء الأمور بشأن مستوى تحصيل أبنائهم، أو الأخذ بآراء التلاميذ. يكون للباحث في هذا النوع أيضًا حرية تحديد ما يجب دراسته وبحثه، وكذلك الإجراءات التي يتعين اتخاذها، بيد أن طبيعة العلاقة بين الباحث والآخرين المشاركين في البحث تأخذ صورة تبادلية متكافئة على عكس البحوث الإجرائية الفنية سالفة الذكر.

- **بحوث الفعل النقدية** Critical Action Research؛ والتي تهدف إلى دراسة الحقائق الاجتماعية ومقاربة نتائجها بالمواقف التعليمية، ولكن يغلب على هذا النوع من بحوث الفعل العمل التشاركي؛ أي العمل بروح الفريق، وتأثر جميع المشاركين بنتائج البحث.

بالرغم من تعدد أهداف البحوث الإجرائية، بتعدد المداخل والنماذج والأنماط المتبعة، إلا أن هناك عامل مشترك بينها، يتمثل في تحسين الممارسة من خلال الربط بين النظرية والتطبيق، أي تجسير الفجوة بين النظري والواقع الفعلي الميداني.

ـ أسس ومبادئ بحوث الفعل:

حدد ريتشارد (**Richard**) مجموعة من الأسس والمبادئ الرئيسة التي جعلت البحوث الإجرائية تتمتع بأهمية فريدة، وقد أجملها في ستة مبادئ، هي (**Lesha, 2014**):

- **النقد التأملي** Reflexive Critique **:** يضمن هذا المبدأ إمعان النظر وعمق التفكير في القضايا والمشكلات، ما يؤدي إلى وضوح التفسيرات والكشف عن المخاوف والانحرافات المتوقعة، والتي تصدر بشأنها التوصيات والقرارات، وبهذه الطريقة يمكن للممارسات العملية أن تؤدي إلى أطر معرفية نظرية.

- **النقد المنطقي/الجدلي** Dialectical Critique **:** يحتاج الباحث في هذا النوع من البحوث إلى النقد القائم على الجدل؛ وذلك ليتمكن من فهم طبيعة العلاقة بين الظاهرة والسياق المحتضن لها من ناحية، وطبيعة العلاقة بين العناصر الرئيسة التي شكلت هذه الظاهرة من ناحية أخرى.

- **المصدر التشاركي/ التعاوني** Collaborative Resource: يمثل المشاركين في البحث الإجرائي الباحثين الرئيسين، وعليه فان مبدأ المورد التشاركي يفترض أن أفكار جميع المشاركين في البحث لها نفس القدر من الأهمية كمصادر محتملة للتفسيرات والتوصيات، ويتم التفاوض فيما بينهم حولها.

- **المخاطرة** Risk **:** يتمثل أحد ابرز المخاوف في المخاطرة بالأنا الناتجة عن المناقشات المفتوحة لتفسيرات كل فرد وأحكامه، ويستخدم المشاركون في هذه الحالة مبدأ المخاطرة للتهدئة من حدة مخاوف الآخرين، ودعوة للمبادرة والمشاركة من خلال الإشارة إلى أنهم أيضًا معرضون لنفس الأمر، وبغض النظر عن النتيجة سيحدث التعلم.

- **البنية التعددية/ المركبة** Plural Structure **:** تجسد طبيعة البحث الإجرائي تعدد وجهات النظر والتعليقات والانتقادات، مما يؤدي إلى عديد من الإجراءات والتفسيرات المحتملة، وهذا يعني وجود اعتبارات محددة واضحة، تقابلها تعليقات متناقضة، بالإضافة إلى مجموعة أخرى من الخيارات البديلة، لذلك يعمل تقرير البحث على دعم المناقشة المستمرة بين المشاركين، بدلاً

من النتيجة النهائية للعمل.

- **النظرية، الممارسة، والتحول** Theory, Practice, and Transformation: بالنسبة للمشاركين في هذا النوع من البحوث، هناك علاقة تبادلية بين النظرية والممارسة؛ فتعمل النظرية على توجيه وإرشاد الممارسة، كما أن الممارسة تصقل النظرية، وتظل هذه العلاقة التبادلية تعمل بصورة مستمرة وحلزونية.

من ناحية أخرى، فهناك من يرى أن البحوث الإجرائية قائمة على افتراضات أربع، هي:

- الممارسة الفعلية للمعلم؛ حيث تتجه البحوث الإجرائية مباشرة إلى الممارسات الفعلية للمعلم، والواقع العملي الذي يعايشه.
- المشاركة الفعلية للمعلم؛ أي أن المعلم يشارك في التفكير والتأمل بناء على معلومات سبق وان جمعها بنفسه، ووفق منهجية علمية.
- الاستفادة من الحوار داخل المدرسة وخارجها؛ حيث يستفاد من الحوار والمناقشة المفتوحة بين المعلمين وزملائهم سواء داخل المدرسة أو خارجها.
- التلاميذ احد أهم مصادر المعرفة؛ في البحث الإجرائي يمثل التلاميذ أو المعلمين ـ وفقًا لطبيعة العينة ـ أحد أهم مصادر البيانات والمعلومات.

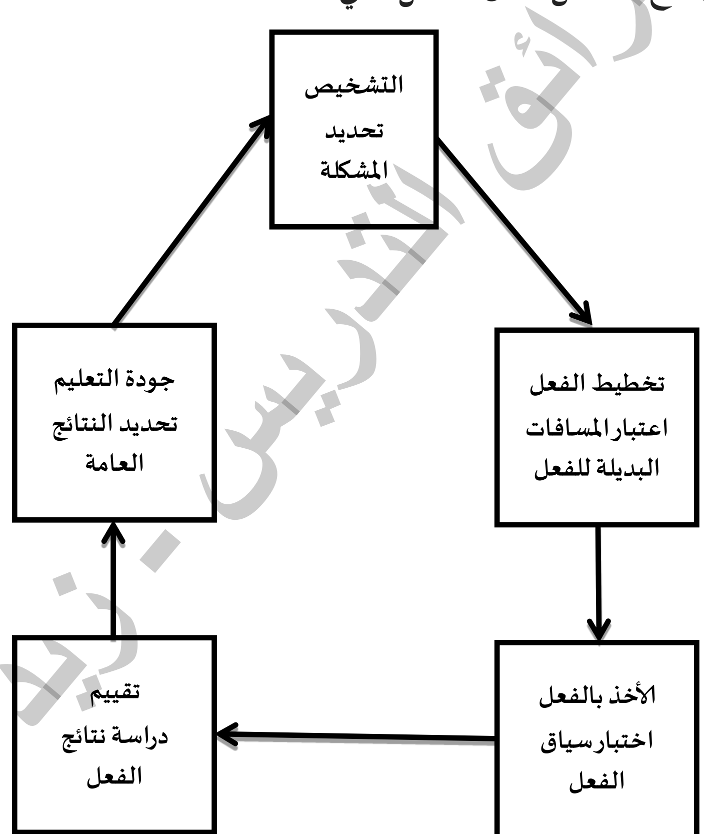
ـ خطوات وإجراءات عملية بحوث الفعل:

جدير بالذكر أن هناك مجموعة من الخصائص ينبغي توافرها في عملية بحث الفعل، لعل أهمها (**Power, R., & Naysmith, J, 2005**):

- عملية دائرية/حلزونية؛ إذ تتكون من أربع مراحل متداخلة ومترابطة، هي: خطة، فعل/ تنفيذ، ملاحظة، تأمل.

- عملية تعاونية تشاركيه، خاصة في حالتين: عندما يتم إجراء عديد من الأنشطة البحثية بمشاركة الزملاء، وعندما تقتضي أن يكون المشاركين في البحث على علم بالنتائج التي تم الوصول إليها، ولماذا هذه النتائج بالتحديد دون غيرها.
- عملية كيفية أكثر من كونها كمية؛ إذ تركز على الوصف أكثر من الأرقام.
- عملية تأملية؛ إذ تستوجب التفكير النقدي سواء في خطوات وإجراءات البحث أو مخرجاته.

ويتضح ذلك من خلال الشكل التالي:

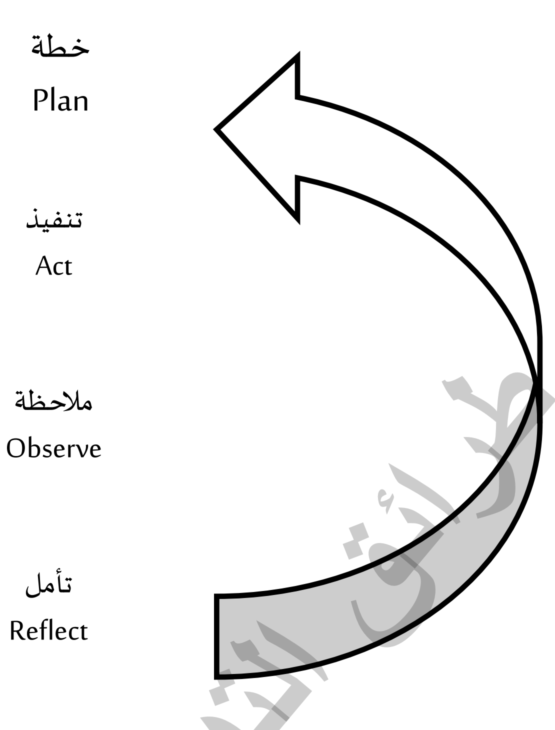


شكل (١) دورة حياة الفعل

بالنظر إلى الشكل السابق، يتبين أنه غالبًا ما تبدأ عملية بحث الفعل بطرح تساؤل أو ملاحظة تُثار من قبل المعلم نفسه أو طلابه حول مشكلة ما أو صعوبة تعترض بعض الطلاب أو جميعهم (الخطة)، وقد يكون هذا دافعًا للمعلم على إتباع إجراءات أكثر فاعلية مع عينة من الطلاب، ثم توسيع دائرة التطبيق عند التحقق من نجاحها لتشمل جميع طلابه (الفعل/ التنفيذ)، وتستمر دورة حياة بحث الفعل عندما يقرر المعلم إجراءً محدد للتحقق من السؤال، ربما من خلال الكشف عن أراء الطلاب حول هذه المشكلة، أو التكيف مع نهجًا جديدًا في تدريسه، الأمر الذي يفرض عليه ـ المعلم ـ جمع بعض الأدلة، إما من قبل الطلاب، أو من خلال ملاحظته لمستوى أدائهم (الملاحظة). وهكذا تستمر دورة حياة بحث الفعل؛ فالتفكير في ما تم التوصل إليه في دورة سابقة ربما يمثل أرضية وأساس لسؤال آخر يحتاج إلى التحقق منه.

من ناحية أخرى، فقد تعددت وجهات النظر حول خطوات وإجراءات بحوث الفعل بتعدد النماذج والباحثين المعنيين، إلا أن ثمة اتفاق بين هذه النماذج تمثل في الإقرار بالطبيعة الديناميكية المرنة لبحوث الفعل، ويتضح ذلك فيما يلي:

– **نموذج كورت ليفين (Kurt Lewin) لعملية بحث الفعل**: يمثل هذا النموذج المبادرة الأولية لعلمية بحث الفعل، ويرجع جذور هذا النموذج إلى مؤلف كورت ليفين (١٩٤٦) وقد مثَّل مرجعية علمية لجميع النماذج اللاحقة، وكذلك للباحثين المعاصرين في مجال بحوث الفعل، وينطوي هذا النموذج على أربع مراحل تبدأ باتخاذ قرار بشأن البحث في مشكلة محددة، وضع خطة بمجموعة من الأنشطة والإجراءات اللازمة، تطبيق هذه الأنشطة والإجراءات، ثم ملاحظة النتائج، والتأمل والتفكير الناقد فيما حدث من نتائج، ومن ثم التخطيط لسلسلة أخرى من الإجراءات إذا لزم الأمر.



شكل (٢) النموذج الأولي لبحث الفعل

- **نموذج ستفين كيميس** S. Kemmis**:** قام ستفين كيميس بتطوير نموذج لعملية بحث الفعل، تميز ببساطة التكوين، ويربط مكوناته علاقة ذات طبيعة حلزونية/ دائرية، تتكون كل دورة من أربع خطوات، هي:الخطة **Plan**،التنفيذ **Act**، الملاحظة **Observation**، التأمل **Reflection** (**MacIsaac, D. ,1995).**

يتضح، أن كل دورة لبحث الفعل تؤدي إلى زيادة فهم الباحث لطبيعة المشكلة، وبالتالي إما يصل إلى التحقق من السؤال الأساس، أو طرح تساؤل جديد.

- **نموذج جيرالد Gerald:** طور جيرالد النموذج السابق من خلال وضعه لقائمة أكثر تفصيلاً لتتضمن كل دورة من عملية بحث الفعل عدة مراحل؛ بداية من تشخيص المشكلة وجمع البيانات والمعلومات اللازمة حول المشكلة، مرورًا بوضع الفرضيات لحل المشكلة، والتي بدورها ينسج منها خطة العمل، ثم استخلاص النتائج وتفسيرها، ومن ثم تقييم مدى النجاح في حل المشكلة موضوع الدراسة والبحث، وهكذا تستمر دورة عمل بحث الفعل (**Susman, 1983**).

. أهمية بحوث الفعل ودورها في التنمية المهنية للمعلم:

يذكر جونسون (**Johnson, 2012**) أن بحوث الفعل لها عدة فوائد لعل أهمها ما يلي:

- **تجسير الفجوة بين النظرية والممارسة The Gap between Theory and Practice**: غالبًا ما يحدث فجوة بين الباحثين التربويين من ناحية والممارسين من ناحية أخرى، أي أن ما يحدث من ممارسات داخل المدارس لا تعكس نتائج الكم الهائل من البحوث التربوية التي تنتجها الجامعات؛ وقد يُعزى ذلك إلى عدة أسباب محتملة، هي: كون هذه البحوث وصفية نظرية أكثر من كونها إجرائية تطبيقية، ما جعلها تبعد عن احتياجات المعلمين وممارساتهم اليومية داخل حجرة الدراسة، كما أن هذه البحوث تسير في اتجاه واحد . من أعلى إلى أسفل . مع تجاهل آراء المعلمين، والمشكلات الملموسة، أو المخاوف التي يعاني منها المعلم داخل حجرة الدراسة بشكل يومي. يأتي البحث الإجرائي ليمثل احد أهم الأساليب التي يمكن من خلالها التغلب على هذه الفجوة؛ حيث تسير عملية البحث في اتجاهين، وبالتالي يتم استخدام النظريات للوصول إلى أفضل الممارسات

داخل حجرات الدراسة، وفي الوقت نفسه يمكن استخدام هذه الممارسات لتأكيد واثبات صحة النظريات وإعلائها.

- **تمكين المعلمين** Teacher Empowerment**:** تسهم بحوث الفعل أيضًا في تمكين المعلم؛ وذلك عندما تتاح له الفرصة للمشاركة في إجراء البحوث التي تنتهي بمجموعة من الإجراءات المتعلقة بالمجتمع المدرسي، ومن ثم يمكن له إجراء تعديلات في عمليتي التعليم والتعلم ينتج عنها تحسين تحصيل التلاميذ، وتتحول المدرسة إلى مجتمعات تعلم أكثر فاعلية. كما أن الأساليب الفوقية التي تستخدم في حل المشكلات المدرسية تمثل في حقيقة الأمر عائقًا أمام تمكين المعلمين، وبالتالي يقلل من فاعلية المدرسة.
- **تنمية المعلم مهنيًا** Teacher and Professional Growth : في هذا الصدد يفند جونسون مجموعة من الفوائد لتوظيف البحوث الإجرائية/ بحوث الفعل في التنمية المهنية للمعلم خاصة أثناء الخدمة، والتي منها: تساعد المعلم على اكتساب مهارات ومعارف جديدة تتصل مباشرة بممارستهم اليومية داخل حجرة الدراسة، تعزز التفكير والتعلم الناقد لدى المعلم، توثق العلاقة بين الممارسة وتحصيل التلاميذ، تتيح الفرصة للمعلم للانفتاح على ما هو جديد في المجال التربوي عامة ومجال تخصصه خاصة.

في سياق آخر يذكر زامبو (Zambo, 2007) دور بحوث الفعل في تفعيل التربية العملية الإكلينيكية لمعلم ما قبل الخدمة أو المعلمين الجدد؛ حيث تدخل بحوث الفعل ضمن متطلبات حصول المعلم على الرخصة المبدئية لمزاولة مهنة التدريس، الأمر الذي يتيح للمعلم فرصًا لتكوين رؤى أكثر وضوحًا للممارسات التي من شأنها أن ترتقي بمستوى المتعلم وتحصيله الدراسي، وعليه فيقدم بحث الفعل للمعلم منظورًا محتملاً لجعله مفكر ناقد، وقادر على حل المشكلات التي

قد تعترضه، وتمكنه من فهم القضايا الأكثر تعقيدًا والتي قد لا تجيب عنها نظرية أو ممارسة.

في إطار دور بحوث الفعل في تحقيق التنمية المهنية للطالب المعلم/ معلم ما قبل الخدمة، هناك من يؤكد أن تأثير بحوث الفعل لا يقتصر على الطالب المعلم فحسب، بل يمتد إلى تعزيز مهارات وقدرات المشرف على حدٍ سواء، وذلك في حالة التدريب الميداني القائم على بحوث الفعل للطالب المعلم، وتتضح أهمية بحوث الفعل للطالب المعلم في: تعميق فهم الطالب المعلم لمجال تخصصه، تعزيز المعرفة والفهم حول طبيعة عملية التدريس، وإلمامه بمهارات البحث العلمي. إما فيما يخص المشرف؛ فانه يمكن له من خلال بحوث الفعل: التأمل الناقد في مدى فاعلية إشرافه، والتأكد من فاعلية أساليبه المتبعة في مساعدة طلابه على ممارسة مهنة التدريس.

وعليه، فيلاحظ التأثير الثنائي لبحوث الفعل على كل من الطالب المعلم والمشرف؛ فإذا كان الأول قد تمكن من تطبيق ما حصله من معارف ونظريات خلال سنوات إعداده، وترجمها إلى ممارسات حقيقة، فان الآخر قد حصل على تغذية راجعة حول فاعلية أساليبه الإشرافية، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على عمليتي التعليم والتعلم.

وقد حدد سوميخ (Somekh, 1993) مجموعة من المبادئ للتنمية المهنية للمعلمين داخل مدارسهم، تعد البحوث الإجرائية من أبرز الوسائل والمداخل لوضعها، وهى على النحو التالي:

- انخراط المعلمين مع الزملاء والأفكار والمواد والمعارف المهنية في ممارسات ذات مغزى، عقليًا، واجتماعيًا، ووجدانيًا.

- إدراك المعلمين بوضوح طبيعة السياق المحيط بطبيعة التدريس والخبرات التعليمية المقدمة للطلاب.
- وضع الممارسات الصفية في إطار عام مساند من الممارسات المدرسية.
- وضع الممارسات الصفية في إطار عام مساند من الممارسات المدرسة.
- إعداد المعلمين والتلاميذ، بل والآباء أيضًا كي يحسنوا توظيف أساليب ومناظير البحث والاستقصاء لتحقيق أقصى استفادة منها.
- إيجاد سلطة تربوية تؤمن التوازن بين اهتمامات المعلمين الأفراد، وبين اهتمامات واحتياجات المدرسة.

فالبحث عن الوضع المناسب للممارسات المدرسية بحيث تتحقق تلك المبادئ والشروط للنمو المهني، مرهون بما يقوم به المعلمون من بحوث إجرائية، تكشف عن العلاقات القائمة بين أطراف وعناصر تلك الممارسات المدرسية،وترصد أوجه التأثر والتأثير في تلك العلاقات خاصة، وأن تلك البحوث تُجرى بينما تتفاعل تلك الأطراف والعناصر فعلاً يوميًّا. لذا لا يمكن التوصل إلى الصيغ المناسبة ذات المغزى للتفاعل بين المعلمين بعضهم مع بعض من أجل تحسين ممارستهم، دون البحث أولاً فيما هو قائم فعلاً بينهم من علاقات ولا يمكن إدراك السياقات المجتمعية والثقافية والإدارية المحيطة بالتدريس وممارسات المعلمين، دون رصد تأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على أداءاتهم، ومن ثم على جودة التعلم لدى تلاميذهم.

وهناك مجموعة من الخصائص المميزة لبحوث المعلمين من أجل التنمية المهنية هي على النحو التالي (Soil (2014):

- **الدافعية الذاتية**: بمعنى أن يكون حافزًا لإجرائها نابعًا من المعلمين الممارسين

نتيجة إحساسهم بالمسئولية تجاه ممارساتهم، وإحساسهم بملكية تجربتهم وما ينتج عنها من نواتج معرفية وتطبيقات.

- **النظامية المنهجية**: أي ممارسة البحوث الإجرائية وفقًا لمنطق بحثي استقصائي، ولكن بقدر من المرونة والإبتكارية من قبل المعلمين، تتوافق وطبائع ما تتعرض له من مشكلات تطبيقية شديدة التنوع حتى تصبح تلك البحوث جزءًا من النظام المدرسي.
- **التأملية والوعي**: وهو الإطار الحاكم للبحوث الإجرائية، خاصة المنتمية إلى اتجاه تحسين المدارس، حيث تهدف إلى فهم الممارسات القائمة، وتأمل نتائجها، وربطها بعواملها المحركة، ثم تطويرها، وتعديل ما وراءها من معارف نظرية، واتخاذ القرارات بشأن الأفعال المناسبة تجاهها.
- **التناوب مع الممارسة**: فالعلاقة جدلية ودائرية بين الممارسة العملية والبحث الإجرائي، لا تنتهي بالتوصل إلى فهم للظواهر وتعديل للمسارات، بل تؤدى إلى مزيد من البحث ومزيد من الممارسة، الأمر الذي يضفى على المعارف الناشئة تلك العلاقة سمات خاصة من أهمها التجدد، والنسبية، والاستدامة.

ولذلك فالفكرة الرئيسة التي يقوم عليها البحث الإجرائي هي التأمل، والتي تتشكل بشكل متناوب مع الممارسة بهدف تحسينها باستمرار، والخروج منها بمعارف مهنية، مما يعد موقفًا خبريًّا تعليميًّا بكل المقاييس، الأمر الذي يشكل الركن الأساسي لعملية التنمية المهنية للمعلمين.

فالمعلم لديه إطارًا مفاهيميًّا أو ذهنية مهنية، قوامها المعارف التربوية التي تلقاها أثناء إعداده، وكذلك الخبرات المهنية التي اكتسبها من ممارسته للمهنة، والمواقف التي لاحظ زملاءه أثناءها، وهذا الإطار المفاهيمي هو الموجه لكافة

الممارسات، وبالتالي فإن إجراء تعديل على ذلك الإطار، من شأنه أن يوجه تلك الممارسات فى اتجاهات أخرى.

وعندما يكون المعلم موجهًا ذاتيًّا نحو تحسين ممارساته، فإنه يشرع في إخضاعها هي ومكوناتها الرئيسية للتأمل والتحليل الناقد ؛ بهدف الكشف عن أوجه عدم الاتساق أو الفاعلية، وتتم مراجعة المكونات الرئيسية (المعارف النظرية التي تلقاها المعلم أثناء إعداده وتدريبه والمتناوبة دوريًّا مع الممارسة، إلى أن تُعدل تلك المكونات، ويمارس المعلم من جديد، وقد انطلق من إطار مفاهيمي معدل، ساهم البحث الإجرائي في إدخال تغييرات معينة عليه، الأمر الذي ينعكس إيجابيًّا على تلك الممارسة، ويضيف إلى الإطار المفاهيمى مكونات جديدة قد تخضع لدائرة التأمل والبحث الإجرائي من جديد Carter, 2015)).

وعليه، فقد ازدات الصيحات التي تنادي بأنه لا يمكن النظر إلى فكرة تحسين الممارسة باعتبارها الهدف الوحيد لبحوث الفعل، ويدعوا إلى النظر إلى ما هو أكثر من مجرد تحسين الممارسة إلى تحقيق مفهوم التمكين للمعلمين، فالبحوث الإجرائية الموجهة بالتأمل والتفكير، ليست أداة علاجية فحسب، تستعمل لصيانة الممارسات التربوية، بينما الأمر أكثر عمقًا ؛ لأن ما يترتب على ممارسة البحث الإجرائي من تعديلات على الأطر الفكرية الذهنية للمعلمين، ومن اكتساب لمهارات التعامل مع المعطيات، ومن إبداعات تتعلق بتطوير الممارسة وتصميم خطة سير البحث، إنما تمثل إضافة مهمة لإمكاناتهم، تمكنهم من مواصلة نموهم المهني بشكل مستقل.

وهناك عدة نماذج للبحوث الإجرائية من الممكن أن تُستخدم في تدريب المعلمين ما قبل الخدمة عليها، وهى على النحو التالى(Burnaford, 2015, Somekh, 2013; Little, 2014):

- **نموذج مدخل الاقتران** Consortiums Approach: هو من الأطر التنظيمية المهمة في سبيل دعم النمو المهني للمعلمين حيث تتحقق الغاية المزدوجة لكل من الطرفين (الأكاديميين والمعلمين بالمدارس) من خلال نشاط واحد تشاركي يسهمان فيه بشكل متوازن ومقبول من كليهما، الأمر الذي يُحسن معه اللجوء إلى لون من ألوان التفاوض ؛ لتحديد معالم الشراكة بينهما بوضوح، والواقع أن أسلوب التفاوض من أجل تحديد معالم الشراكة البحثية بين الأكاديميين الباحثين من خارج المدرسة وبين المعلمين الباحثين داخلها، يعود إلى مجموعة من المشكلات الرئيسية المتعلقة بأولويات الأجندة البحثية لدى كل من الطرفين، كما يعود إلى ترسيخ فكرة الهيراركية، والتي تجعل من البحوث التي يجريها الأكاديميون بحوثًا متميزة وذات شأن مقارنة ببحوث المعلمين.

بينما يرى المعلمون أن هذه الشراكة غير متكافئة، إذ تقوم الجامعة أو الجهة الأكاديمية الشريكة بإعداد كل شيء من خطط وخرائط بحثية، وبطاريات من الأدوات والمقاييس المنهجية، وتصميمات تجريبية، وأدوات للتحليل الإحصائي، يكون دور المدرسة أو المناطق التعليمية مقتصرًا غالبًا على إعطاء التسهيلات، ويرى المتعاونون من خارج المدرسة أن المعلمين أقل قدرة على تحديد مشكلات البحوث بدقة، كما أنهم يفتقرون إلى الحس البحثي الذي يمتاز به الباحثون الأكاديميون، والذي يجعلهم يلتفتون إلى ما بين المتغيرات المختلفة من علاقات ارتباطيه، ويجعلهم كذلك الأقدر على اختيار الأساليب والمنهجيات المناسبة للظواهر المدروسة في إطار شامل، وهو ما ينفيه المعلمون تمامًا، ويؤكدون أنهم أقدر من غيرهم على اقتراح موضوعات البحوث، لكونهم يقضون وقتًا أطول داخل الفصول، ويعرفون الاحتياجات التي يصعب على من يأتون من خارج

المدرسة، وحتى على المعلمين الجدد أن يعرفوها بدقة.

- **نموذج الشراكة البحثية (المشروعات البحثية)**: إن إبرام اتفاقات مبدئية حول طبيعة الشراكة البحثية بين الأكاديميين المتعاونين وبين المعلمين داخل المدرسة، يُعد أمرًا مهمًا جدًا خاصة، وأن لدى المعلمين ميل إلى اتخاذ مواقف هجومية تتسم بالتحدي أحيانًا، ولكن إذا كانت التنمية المهنية للمعلمين تفيد من ذلك المدخل التشاركي في البحث الإجرائي، وكذلك تفيد عمليات تطوير المناهج وتحسين أداء المدارس، فماذا تفيد المؤسسات الأكاديمية ؟، وكيف تنعكس مثل هذه المشروعات على برامج التعليم العالي وإعداد المعلمين.

فلذلك تتوقف استفادة الأكاديميين من هذه المشروعات على مدى ما يتمتعون به من موضوعية، وتسامح فكرى، إذ يتعلق الأمر أحيانًا بتعديل بعض ما قد يتمسكون به ويعتقدون أنه صواب، وقد يصل الأمر ببعضهم إلى حد دعوة بعض المعلمين لكي يقوموا معهم بتدريس بعض المقررات الجامعية المعدلة وفقًا لما أسفرت عنه نتائج البحوث المشتركة التي أجروها سويًا.

لذلك فإن اقتراح مثل هذه النماذج وتدريسها، وتدريب طلاب كلية التربية شعبة اللغة العربية عليها سيسهم بطريقة فعالة في تغيير ذهنية الطلاب في لعب أدوار تربوية أكثر فاعلية، وإقناعهم بأن ثمة أدوارًا أخرى يتوقع منهم أن يقوموا بها، من أهمها أدوارهم كباحثين، إنما يمثل في نظرنا العقبة الأكبر إذا أردنا أن تُعتمد آلية البحوث الإجرائية بوصفها أحد أهم آليات ومداخل التنمية المهنية للمعلمين.

ثانيًا – نموذج الإرشاد التربوي Mentoring :

يحدد الإرشاد التربوي على أنه مجموعة الإجراءات التي من خلالها يستطيع

فيها المعلّم أن يطور ويحسن أدائه بالاستفادة من زملائه ومن الزملاء الأكثر خبرة في المدرسة حين يتعلّم منهم ويتعلَّمون منه، حين يعتبرهم مسئولين عن تعلّمه ويعتبر نفسه مسئولا عن تعلمهم بحيث يمكن الاستفادة من زملاء مهنته للمناقشة والمساعدة في التخطيط والتنفيذ للدرس، وذلك من خلال التفكير والتأمل ودراسة الصعوبات التي تعترضهم وتقديم المقترحات والتغذية الراجعة الفورية والمستمر ((Hill, 2000.

ويعرفه البعض على أنه إستراتيجية تشجع المعلّمين طوال مسيرتهم المهنية على الاستمرار في تنمية معارفهم الفنية والتربوية، ويساهم المرشد التربوي في تمكين المعلّمين من تعميق مستوى استيعابهم للمفاهيم المرتبطة بالمنهج الدراسي، وتعزيز مستوى إدراكهم للإستراتيجيات التعليمية، بما يكفل تقييم مستوى تفكير الطلاب، وتقديم المساعدة اللازمة للمعلمين في إعداد الدروس بطرق فعّالة لدعم جميع الطلاب على مستوى الفصول الدراسية (McAlpine& Poskitt, 2004).

وفى ضوء ما سبق يعرف نموذج الإرشاد التربوي بأنه مجموعة الإجراءات التي يتبعها المرشد التربوي – باعتباره معلماً متمرساً ومتخصصاً في مادة اللغة العربية – جنباً إلى جنب مع معلم آخر، و يختص بتقديم "الإرشاد" لذلك المعلّم، بهدف تحسين أدائه التعليمي وممارساته التربوية، وهذه الإجراءات تتم في ثلاث مراحل على النحو الآتي: قبل عملية الإرشاد التربوي في جلسة التأمل والتخطيط، وفي أثناء عملية الملاحظة الصفية داخل الفصل، وبعد عملية الملاحظة في اللقاء البعدي لمناقشة ما تم الاتفاق عليه

ـ سمات المرشد التربوي:

في ضوء هذا التعريف يمكن القول أنه لابد من توافر مجموعة من السمات

للمرشد التربوي يمكن عرضها فيما يأتي:

هناك مجموعة من السمات يجب أن تتوافر في المرشد التربوي فقد عد كل من **Robbin,2000)** ,)، وهى على النحو التالي:

- اختيار المعلّم المرشد من ضمن المعلّمين الأوائل أو الأكثر خبرة.
- تتوافر لدى المعلّم المرشد القدرة التي تمكنه من تخطيط وتحضير وتنفيذ الدروس التعليمية بشكل جيد.
- تتوافر لدى المعلّم المرشد مهارات تنظيمية وقدرات لإدارة الفصل الدراسي بصورة متميزة.
- يبادر المعلّم المرشد بتوظيف السياسات القائمة على مستوى إدارة المدرسة والخاصة بعملية تحقيق الانضباط بين الطلاب.
- تتوافر لدى المعلّم المرشد القدرات اللازمة التي تمكنه من تطبيق الدروس التوضيحية بفاعلية.
- يتوافر لدى المعلّم المرشد المهارات التي يتمتع بها المعلّم والتي تمكنه من توفير بيئة إيجابية تساهم في تعزيز عملية التعلّم، بالإضافة إلى رفع التوقعات تجاه مستوى الطلاب.
- يتوافر لدى المعلّم المرشد القدرات اللازمة للتأمل في الدروس، والاستفادة منها في اتخاذ قرارات تتعلق بعملية التدريس، سواء على المدى القصير أو الطويل.
- يبدي المعلّم المرشد التزاماً نحو عملية النمو والتنمية المهنية وفي الوقت ذاته، لابد وأن يشترك المعلّم المرشد بصورة منتظمة في الأنشطة التي تساهم في تعزيز عملية النمو المهني، وهو ما يتضمن على سبيل المثال ورش العمل،

والمنتديات، والاجتماعات، ودورات الدراسات العليا. ولابد من الاستمرار في إطلاع المرشدين التربويين على الأبحاث والدراسات التي يتم إجرائها حول عمليتي التعليم والتعلّم.

- تتوافر لدى المعلّم المرشد المهارات والقدرات التي يتمتع بها قادة المجموعات. ويجب أن يتمتع المعلّم المرشد باتجاهات إيجابية نحو المدرسة، وأيضاً تجاه زملائه في العمل. ولابد وأن يراعي المعلّم المرشد احتياجات ومتطلبات الآخرين. وفي الوقت ذاته، لابد وأن تتوافر لدى المعلّم المرشد مهارات شخصية جيدة، ولابد وأن يتمتع بالمرونة، وأن يلقى أيضاً قبولاً من أقرانه. ويجب أن يبدي المعلّم المرشد استعداده لتبادل الخبرات التي يتمتع بها مع آخرين.
- يتحلي المعلّم المرشد بالثقة، ويبدي اهتماماً نحو الآخرين. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن يبدي المعلّم المرشد اهتماماً شخصياً بالأطراف التي تتلقى المشورة. ولابد وأن يشعر المعلّم المرشد بتقدير الذات

ـ أدوار المرشد التربوي:

تتعدد الأدوار التي يقوم بها المرشد التربوي لكي يسهم في التنمية المهنية للمعلم من خلال تدريسه وتنمية تفكيره التأملي، وفيما يلي بعض الأدوار والمسئوليات الأساسية للمرشد التربوي (**William & lee, 2003**):

- مباشرة العمل مع المعلّمين بهدف تحليل مجالات الاحتياج (وهو ما يتضمن على سبيل المثال: المحتوى التربوي، والأساليب التربوية، والإلمام بالمعايير التعليمية)
- توفير الدعم الشخصي على أساس فردي للمعلمين في مجال مادة التخصص.

- توفير المساعدة اللازمة بهدف تحسين القدرات المتوافرة لدى المعلّمين المستهدفين.
- تقديم أنشطة لتنمية العاملين، مما يساهم في دعم المعلّمين وتمكينهم من تحسين قدرتهم على تدريس المادة.
- توفير الموارد اللازمة للمعلمين (بما في ذلك الخبرات الفنية، والمواد التعليمية، وخلافه) بهدف جمع معلومات حول الأداء المهني للمعلمين، استعداداً لتزويدهم بالدعم اللازم.
- توفير المساعدة اللازمة للمعلمين بهدف تشكيل "فريق تعلُّم" عن طريق تقديم الإرشاد الفردي/ الشخصي، وأيضاً عن طريق عقد الاجتماعات الجماعية.
- تقديم المشورة وتوفير التغذية الراجعة حول الملاحظات التي يتم رصدها داخل الفصل الدراسي.
- دعم عملية التعلّم لدى الطلاب عن طريق توظيف إستراتيجيات رصد الملاحظات، وتقديم العروض التوضيحية داخل الفصل الدراسي.
- عقد اجتماعات مع المعلّمين بصفة منتظمة ودورية بهدف تعزيز فرص التنمية المهنية وتوثيق التعاون مع المعلّمين.
- تقديم نماذج حول "أفضل الممارسات" في سياق الفصل الدراسي، بحيث يبادر المرشد بتدريس حصة واحدة أو حصتين، بينما يقوم المعلّم الذي يتلقى الإرشاد برصد ملاحظاته حول أداء المرشد (لابد وأن يلي هذا النشاط "تعقيب" يتم إجرائه مع المعلّم).
- لتحقق من توظيف الإستراتيجيات والأساليب التي تستند إلى المعايير القومية الموضوعة، في إطار عملية التدريس على مستوى الإدارات التعليمية.

- رصد الملاحظات حول أداء المعلّمين أثناء قيامهم بتطبيق الدروس على مستوى الفصل الدراسي.
- تقديم التغذية الراجعة للمعلمين، فيما يتعلق بالدروس التي يتم عرضها ورصد الملاحظات حولها.

ـ إجراءات تنفيذ الإرشاد التربوي وخطواته:

يقوم تنفيذ نموذج الإرشاد التربوي على مجموعة من الإجراءات والخطوات، وهي على النحو التالي (Wiilis, 2000):

(أ) إجراءات دعم اللقاء القَبلي:

يتمثل الغرض من اللقاء القبلي في تصميم إطار عام للدرس المقرر التعرض له وذلك في شكل تعاوني بين المرشد والمعلّم. كما يتيح هذا اللقاء القبلي الوقت الكافي لتوضيح الدرس المقرر واستعراض الهدف الرئيسي المراد تحقيقه، والتعرض لبعض المفاهيم الرئيسية بالمادة.

ويفسح هذا الاجتماع القَبلي المجال أمام المرشد للتحقق من مدى عمق المعارف التي تتوافر لدى المعلّم. وفي الوقت ذاته يتيح هذا اللقاء الوقت الكافي أمام مناقشة مختلف الإستراتيجيات الفعالة لتيسير عملية التدريس، كما يُعد اللقاء القَبلي فرصة جيدة للتعرف على بعض التحديات المتوقعة والتي يمكن أن تعترض عملية تعلم الطلاب، وتحديد المغالطات المحتملة التي يمكن تحديدها ومعالجتها بصورة مباشرة أثناء تطبيق الدرس.

وهناك مجموعة من الأسئلة الشائعة التي ربما يبادر المرشد بتوجيهها للمعلم أثناء اللقاء القَبلي.

- ما الموضوع الرئيسي المقرر التعرض له من قبل المعلّم مع الطلاب أثناء

شرح الدرس؟.

- ما الأهداف التي يرغب المعلّم في تحقيقها أثناء تطبيق هذا الدرس؟.

- ما الأنشطة التي يخطط المعلّم لتنفيذها أثناء هذا الدرس؟.

ما الأفكار والمفاهيم المتضمنة في هذا الدرس؟.

- كيف يرتبط هذا الدرس مع الأهداف الكلية التي تم تحديدها للعام الدراسي الحالي؟.

- ما الجوانب المتضمنة في الدرس والتي قد تشكل تحدياً خاصاً بالنسبة للطلاب؟.

- ما المجالات والجوانب التي ربما يواجه الطلاب صعوبة في استيعابها؟.

- ما المفاهيم الخاطئة التي ربما يتبناها الطلاب فيما يتعلق بهذا المحتوى التعليمي؟.

- هل هناك طلاب يعانون من بعض الاحتياجات الخاصة داخل الفصل الدراسي؟.

(ب) عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي:

بعد الانتهاء من عقد اللقاء القَبلي، يلتزم المرشد برصد ملاحظاته حول عملية التدريس وذلك أثناء تطبيق المعلّم للدرس الذي سبق وأن تمت مناقشته فيما بين المعلّم والمرشد، أو ربما يقوم المعلّم برصد ملاحظاته حول أداء المرشد أثناء قيامه بتقديم درس توضيحي. وفي إطار هذه الفترة، يقوم الملاحظ – سواء المعلّم أو المرشد – بتسجيل ملاحظاته حول ما يحدث داخل الفصل الدراسي.

(ج) إجراءات دعم اللقاء البعدي:

تمثل عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي مرحلة هامة للغاية ضمن سلسلة

الاجتماعات واللقاءات الإرشادية، بل وتُعد الأهم على الإطلاق. حيث يساهم الاجتماع القبلي في تمهيد الطريق وتوجيه الانتباه على محاور محددة، ومن ثم تحسين الأداء العام لعملية التدريس. وخلال عملية الإرشاد التي تتم داخل الفصل الدراسي، يعني المرشد بشكل عام بجمع البيانات والمعلومات اللازمة. وخلال الاجتماع/ اللقاء البعدي، يعرض المرشد المعلومات التي قام بجمعها، كما يبادر بتقديم تغذية راجعة، ويقوم بتشجيع المعلّم على التأمل في الدرس، وذلك بهدف بناء قدرات المعلّم. وتساهم المناقشات والمحادثات التي يتم إجرائها حول مستوى استيعاب وفهم الطلاب ونتائج أدائهم في توليد المزيد من الأفكار وإثارة بعض الأفكار والإستراتيجيات التي يمكن الاستعانة بها، كما تؤدي هذه المناقشات إلى طرح بعض الخطوات المُقبلة التي يلتزم المعلّم باتخاذها. وتتمثل إحدى التقنيات الرئيسية في عملية الإرشاد الفعال في توجيه أسئلة موجهة بهدف التحقق من مستوى التقدم الذي يتمكن الطلاب من تحقيقه. ويتيح اللقاء البعدي الفرصة أمام تقييم عملية التعلّم، وتعزيز عملية التدريس، وتعديل الخطط التعليمية.

(د) الترتيبات الإدارية المتعلقة بعملية الإرشاد:

يقضي المرشد التربوي قدراً كبيراً من الوقت في تقديم الدعم اللازم لتعزيز عملية التدريس داخل الفصل الدراسي. ويبادر المرشد بتوفير الإرشاد والتوجيه، ورصد الملاحظات حول الدرس الذي يختص المعلّم بتقديمه، وتوفير عروض توضيحية. وعلاوة على ما تقدم، يبادر المرشد بتوفير الدعم اللازم للمعلم عن طريق اللقاءات البَعدية والقَبلية، ومن خلال الجلسات التي يتم عقدها لتحضير وتخطيط الدروس، ومن خلال التقييم الذي يتم إجراؤه للتعرف على مستوى أداء الطلاب، وتوفير دورات تدريبية حول المحتوى التعليمي للمادة، بالإضافة إلى إجراء تقييمات تكوينية مرحلية لقياس إنجازات الطلاب. لابد وأن يخصص المرشد

٢٠ جلسة إرشادية كحد أدنى مع كل معلم مستهدف على مدار العام. ولابد وأن يستهدف المرشد التربوي للمادة المعلّمين من ذوي الخبرة وممن تمكنوا من تحقيق النجاح، والذين يعربون عن اهتمامهم بتحسين الإستراتيجيات التي يتم توظيفها لتدريس المادة، بالإضافة إلى تنمية معارفهم. ولابد أن يتلقى المرشد التربوي دعماً كاملاً من مدير المدرسة، علماً بأنه يتعين على كل من مدير المدرسة والمرشد العمل معاً من أجل دعم نمو المعلّمين المستهدفين

ـ أشكال نموذج الإرشاد التربوي:

قد حدد كل من (Shower, & Bennett, 2007, Sweeney, 2008; Willis, 2000)، أشكالا مخلفة للإرشاد التربوي على النحو التالي:

(أ) إرشاد بالأقران:

في إطار هذا النموذج، يتم تشكيل مجموعات ثنائية يتمثل طرفاها في معلمين يعمل كلاهما جنباً إلى جنب بصفة مستمرة. ويتكافأ طرفا هذه العلاقة، حيث يتم تصنيف كل منهما باعتباره مرشداً وأيضاً باعتباره متعلم. وتمثل عمليتا الملاحظة الصفية وجمع البيانات جزءً لا يتجزأ من هذه العملية، وهو ما ينطبق أيضاً على عملية التخطيط وإعداد الموارد، وغيرها من الإستراتيجيات ذات الصلة.

إن هذا الأسلوب يطلق عليه أسلوب التدريب بالزملاء **Peer coaching** وقد عرفه أكلاند بأنه «إجراء يقوم به فريق من المعلمين لملاحظة البعض باستمرار وتقديم الدعم والزمالة والتغذية الراجعة». ولقد استخدم هذا الأسلوب في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة منذ بداية الثمانينيات فبالرغم من شيوع أوجه التعاون والمساعدة بين المعلمين إلا أن أول من التفت إلى أهمية ذلك التعاون ودوره في تطوير المعلم هما التربويتان جويس وشاورز.

ومن مميزات هذا النموذج يتم إشراك كل معلم باعتباره مرشد – بالتبادل – حيث العلاقة بين الزملاء ليست هرمية، فمرة يكون الزميل مرشداً يساعد زميله على تحديد الصعوبات لديه ويشاهد أداءه ويقدم له التغذية الراجعة ومرة يكون هو المعلم الذي يحتاج إلى زميله كمرشد تربوي له، و يساهم في نقل المهارات والاستراتيجيات الجديدة إلى أرض الواقع وتطبيقها في الفصول وذلك عن طريق استعادة وتذكر هذه المهارات بين الزملاء المعلمين وكذلك تعلم استراتيجيات جديدة. ويقلل أيضًا من العزلة بين المعلمين ويقوي الدعم والزمالة بين المدرسين حيث يعزز التعاون والمشاركة في الأفكار والأساليب الفعالة ويبني ثقافة العمل التعاوني ليساعد المعلمين على تبادل الأفكار والخبرات الناجحة ومناقشة قضايا التدريس.

(ب) المرشد الخبير:

تبادر المدرسة بتوظيف أو انتداب أو تفريغ أحد الأشخاص ليباشر عمله بصفته مرشداً لجميع المعلّمين. وربما يتم الاستعانة بهذا الشخص من داخل المدرسة، أو ربما يتم الاستعانة أحياناً بأحد المتخصصين ممن يتمتعون بخبرة في هذا المجال من خارج المدرسة.

ومن مميزاته يتم اختيار المرشد بناء على الخبرات والقدرات التي يتمتع بها، بالإضافة إلى القدرات التي تتوافر لديه والتي تؤهله لمباشرة العمل بفاعلية مع قطاع عريض من المعلّمين، ويتسنى للمرشد الخبير الذي يتم الاستعانة به تكوين صورة إجمالية جيدة حول احتياجات ومتطلبات التنمية المهنية، كما يمكنه طرح بعض الاقتراحات حول كيفية تحقيق بعض الصور المحددة للتنمية المهنية، ولديه القدرة على تحديد نقاط القوة الفردية، بالإضافة إلى تحديد بعض الطرق والوسائل التي يمكن من خلالها تقاسم هذه الخبرات مع المعلّمين.

ومن عيوبه أيضًا تظل خبرات الإرشاد لدى عدد محدود من الأشخاص، ولا يستطيع مرشد واحد أن يقدم الدعم الفني المناسب لجميع المعلمين بمختلف التخصصات بذات القدر من الفاعلية والتمكّن، وقد تتعرض المعلومات أو المعارف المؤسسية للضياع، وذلك في حالة غياب هذا الخبير الأوحد، أو عدم توافره، نتيجة لأي سبب أو ظرف ما.

(ج) تعدد المرشدين:

يجوز للمدرسة أن تبادر باختيار عدد يتراوح بين أربعة إلى ستة أشخاص لمباشرة عملهم باعتبارهم مرشدين يواصلون العمل مع بقية المعلّمين. ويجوز اختيار هؤلاء الأشخاص بناءً على عوامل متعددة، تتضمن على سبيل المثال: الأقدمية، أو المصداقية، أو توافر خبرات خاصة، أو شغل منصب أو وظيفة خاصة داخل المدرسة. ويجوز أن تقوم المدرسة، على سبيل المثال، باختيار فريق الإدارة العليا، أو مجموعة من المعلّمين المتمرسين، للاضطلاع بأدوار المرشدين داخل المدرسة.

ومن مميزاته يتم تنمية الخبرات اللازمة لدى العديد من الأفراد على مستوى المدرسة، مما يساهم في تمكين المدرسة لبناء قدراتها في مجال التنمية المهنية، وتتمتع هذه الإستراتيجية ببعض المرونة، وذلك من حيث تنظيم عملية رصد الملاحظات، واتخاذ الترتيبات اللازمة لتيسير جلسات التخطيط، وتتمكن هذه المجموعة من مباشرة العمل معاً بهدف استعراض استراتيجيات حل المشكلات، وأساليب التنمية المهنية، وأنشطة التخطيط على مستوى المدرسة. وفي الوقت ذاته، يتم تقاسم الآراء ووجهات النظر المختلفة فيما بين أعضاء المجموعة الإرشادية، وتتمكن هذه المجموعة من تقاسم أعباء العمل.

ومن عيوبه لا يتوافر لدى جميع أفراد المجموعة الذين يتم اختيارهم نفس القدر من الخبرات والقدرات المطلوبة، وربما يتطلب الأمر تزويد أعضاء هذه

المجموعة – سواء كأفراد أو بشكل جماعي – ببعض الدورات التدريبية حول أداء المرشد الفعال، لتمكينهم من اكتساب الخبرات اللازمة في بعض المجالات المحددة، والتي تتضمن على سبيل المثال عملية التقويم، ولا يشكل غياب شخص واحد أو عدم توافره معضلة كبيرة.

وتعد أقرب أشكال النماذج مناسبة للبيئة العربية نموذج المرشد الخبير حيث إنه يساعد على بناء وتكوين كوادر مهنية داخل المدارس، ويساعد بشكل مستمر على تشكيل مرشدين متخصصين في مجال تعليم اللغة العربية يساعدون ويدعمون تخصص اللغة العربية بالمدرسة.

وللإجابة عن السؤال الثالث: ما أسس البرنامج المقترح للتنمية المهنية باستخدام نموذجى الإرشاد التربوى والبحوث الإجرائية ؟

فقد تتطلب الخطوات الآتية:

تحديد أسس بناء البرنامج المقترح:

اعتمد البرنامج على مجموعة من الأسس عند بناء البرنامج المقترح في ضوء نموذج البحوث الإجرائية والإرشاد التربوى، وقد تمثلت فيما يلي:

- الخلفية النظرية لمفهوم البحوث الإجرائية والإرشاد التربوى في الأدبيات التربوية.
- مهارات الإرشاد التربوى والبحوث الإجرائية.
- عمليات واستراتيجيات التنمية المهنية للمعلمين.
- استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم في اختيار استراتيجيات البرنامج المقترح حيث يضمن هذا النوع من التعلم تغير دور كل من المعلم والمتعلم، فلم يعد دور الدارس سلبيًا يستمع فقط إلى ما يلقيه معلمه بل صار مشاركًا

في الموقف التعليمي، ومتفاعلاً معه.

تصميم البرنامج المقترح في تدريس الاستماع:

سار بناء البرنامج المقترح وفق الخطوات الآتية:

- **تقييم الوضع الراهن لبرامج التنمية المهنية للمعلمين بكلية التربية** للتأكد من أن هذه البرامج التي لم يول لها اهتمامًا بإعداد المعلمين.
- **تصميم إطار عام لبرنامج التنمية المهنية للمعلم الرقمى.**
- **تحكيم الإطار العام للبرنامج،** سيعُرض الإطار العام للبرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والتربية المقارنة وعلم النفس التربوى.
- **تصميم برنامج التنمية المهنية للمعلمين:** سار تصميم البرنامج في ضوء نموذجى البحوث الإجرائية والإرشاد التربوى على النحو التالى:

أ- صوغ الأهداف العامة والإجرائية:

حُددت الأهداف العامة للبرنامج حيث ركزت هذه الأهداف على مراعاة فلسفة البرنامج وتنمية مهارات استخدام البحوث الإجرائية والإشراد التربوى للمعلم. ووضع لكل لقاء مجموعة من الأهداف التعليمة المراد تحقيقها.

ب- اختيار محتوى البرنامج:

اُختير محتوى البرنامج وفق القواعد الآتية:

- ارتباط الموضوعات الرئيسة لمحتوى البرنامج بالأهداف العامة، والإجرائية لكل لقاء من لقاءات البرنامج، بحيث يحقق كل لقاء من اللقاءات هدفًا عامًا من

أهداف البرنامج.

- مراعاة التسلسل المنطقي والتتابع عند اختيار موضوعات البرنامج المقترح بما يتناسب مع طلاب كلية التربية ما قبل الخدمة.
- اختيار مجموعة من المحتويات التى تناسب طبيعة تنمية التنمية المهنية للمعلمين، واستخدام نموذجى البحوث الإجرائية والإرشاد التربوى للمعلمين.

ج-تنظيم المحتوى

نُظمَ محتوى البرنامج المقترح في عدد من اللقاءات، بحيث يحقق كل لقاء هدفًا من أهداف البرنامج المقترح، وقد أخذ الشكل العام لكل لقاء: عنوان اللقاء، وعدد الساعات، والأهداف الإجرائية، والمصادر التعليمية المستخدمة، واستراتيجية التدريس، والمناشط التعليمة.

د- اختيار استراتيجيات التدريس

روعي عند اختيار استراتيجية التدريس المقترحة مجموعة من الأسس منها: ملائمة الاستراتيجية للأهداف والمحتوى ومستوى المعلمين، والتنوع في الأنشطة بحيث تناسب طبيعة المرحلة العمرية، وتؤدى إلى التفاعل الإيجابي بين، وإفساح المجال للعمل التعاوني إلى جانب العمل الفردي.

هـ - تصميم الأنشطة التعليمية

يتوقف نجاح أي برنامج تعليمي على تكامل مكوناته من ناحية، بحيث ترتبط هذه المكونات ببعضها، ومن هنا فقد روعي عند اختيار أنشطة التعليم والتعلم ارتباطها بالأهداف والمحتوى ومصادر التعلم واستراتيجيات التدريب ووسائل التقويم،، وأيضًا التنوع في أنشطة التعليم والتعلم ما بين أنشطة فردية وجماعية، مع ربط أنشطة التعليم والتعلم بين الجانبين النظري والعملي، لذا تنوعت أنشطة

التعلم ما بين أنشطة فردية، وأنشطة مناقشة جماعية.

و- تحديد مصادر التعليم والتعلم

من سمات البرامج التدريسية أن يحتوى على مصادر تعليمية حتى تتيح فرصة للمشارك في الحصول على مصادر متنوعة للمعرفة، وقد تمثلت هذه المصادر فيما يلي:

- الكتب ذات العلاقة بمحتوى الأنشطة، فقد زيل كل لقاء بتشجيع الطلاب على القراءة في التنمية المهنية واستراتيجياتها والنماذج المقترحة لاستخدامها.
- المواقع الإلكترونية الموجودة على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت).

وقد روعي تنوع مصادر التعلم بما يضمن مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتنوع اهتماماتهم وميولهم المختلفة في الحصول على المعرفة، مع ملاءمة مصادر التعليم والتعلم المختارة لأهداف البرنامج ومحتواه وأنشطته.

ز- تصميم أساليب التقويم

تعددت أساليب التقويم المقدمة للمعلمين ما بين الأسئلة الشفوية والتحريرية، لقياس مدى تقدم الطلاب في فهم وممارسة الأنشطة المقدمة إليهم، فقد جاء في نهاية كل لقاء مجموعة من الأسئلة والأنشطة التقويمية.

سادسًا:المقترحات والتوصيات:

يوجد مجموعة من التوصيات والمقترحات على النحو التالى:

١- إنشاء قسم للتنمية المهنية للمعلمين بكلية التربية جامعة المنيا يقوم بالتدريب والإعداد المهنى للعلم أثناء الخدمة، وقبل الخدمة.

٢- إعداد برنامج تدريبى بهدف تحسين التنمية المهنية للمعلمين باستخدام

البحوث الإجرائية.

٣- إعداد برنامج إرشاد تربوى للمعلمين قبل الخدمة، وتفعيله بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم؛ لتحسين الأداء المهنى للمعلمين قبل وأثناء الخدمة.

٤- تطوير برامج التنمية المهنية للمعلم فى ضوء مهارات القرن الحادى والعشرين.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. حجي، أحمد إسماعيل (٢٠٠٥). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، القاهرة: دار الفكر العربي، ص ١٦١.

٢. عبد الحميد، أحمد ربيع (٢٠٠٠). التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع (٨٨)، ص ص: ١٥٥-١٨٧. (بتصرف).

٣. دياب، إسماعيل مُحَمَّد (١٩٩٥): مهنة التعليم، كلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية.

٤. عطوي، جودت (٢٠٠٤): الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار الشروق

٥. طعاني، حسن (٢٠٠٥): الإشراف التربوي مفاهيمه، أهدافه، أسسه، عمان، الأردن، دار الشروق.

٦. إبراهيم، حميدة عبد العزيز (١٩٩٤): إدارة المدرسة الابتدائية، كلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية.

٧. عمار، حامد (٢٠٠٨): الإصلاح المجتمعي إضاءات ثقافية واقتصادية وتربوية، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب.

٨. عبيدات، ذوقان (٢٠٠٥): الإشراف التشاركي هل هو الحل؟، ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي الثالث، الإشراف التربوي إدارة لجودة التعليم، في الفترة من ١٥–١٦ مارس، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.
٩. الحريري، رافدة (٢٠٠٦): الإشراف التربوي واقعة وآفاقه المستقبلية، عمان، الأردن، دار الفكر.
١٠. العبد الكري، راشد (٢٠٠٥): الإشراف التربوي المتنوع، الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة الملك فهد.
١١. أبو لبدة، سبع (١٩٩٦): مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط ٤، عمان، جمعية المطابع التعاونية
١٢. مخلوف، سميحة علي محمد (٢٠٠٧). الإرشاد الأكاديمي كمدخل من مداخل التنمية المهينة للمعلم المبتدئ، المؤتمر العلمي الثامن للتربية، بعنوان" جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي"، كلية التربية، جامعة الفيوم، مج (٢)، مايو ٢٠٠٧، ص ص: ٨٥٧– ٨٩٦.
١٣. عريان، سميرة عطية (٢٠٠٣): فاعلية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملى الفلسفي، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد العشرون، فبراير ٢٠٠٣، ص ص ١١٣ – ١٣٩.
١٤. بهادر، سعدية محمد على (١٩٨١): الإفادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية، مجلة تكنولوجيا التعليم، السنة الرابعة، عدد (٨)، ص ص ١٧ –٢٣
١٥. حسين، سلامة عبد العظيم، وعبد العزيز، صفاء (٢٠٠٧). إدارة الفصل وتنمية المعلم، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
١٦. الأشول، عادل أحمد عز الدين (١٩٩٩): موسوعة التربية الخاصة، القاهرة،

مكتبة الأنجلو المصرية.
١٧. زايد، علاء إبراهيم (٢٠٠٠): برنامج مقترح لتطوير بعض الكفاءات التدريسية لتدريس التاريخ وعلاقتها بمفهوم الذات والاتجاه نحو التدريس لدى طلاب شعبة التاريخ، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
١٨. عبدالله، على حسن أحمد (٢٠١٠): برنامج في التعلم الإلكتروني مقارنة بالتعلم المختلط لتحصيل الطلاب المعلمين المفاهيم الخاصة بطريق تدريس اللغة العربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع ١٦٣ أكتوبر ٢٠١٠.
١٩. قورة، علي عبد السميع (٢٠١٦). بحوث الفعل كمدخل للتنمية المهنية للمعلم، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، ص ص: ٢٦٦-٢٤٦.
٢٠. متولي، فؤاد بسيوني (٢٠٠١): المدخل للدراسة بكليات التربية (دراسة تربوية)، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
٢١. زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٥): التدريس نماذجه ومهاراته، القاهرة، عالم الكتب
٢٢. مدبولي، مُحَمَّد عبد الخالق (٢٠٠٩): التنمية المهنية المستدامة، الاتجاهات المعاصرة – المداخل – الاستراتيجيات، الإمارات، دار الكتاب الجامعي.
٢٣. حداد، مُحَمَّد (١٩٩٥). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة -دراسة مقارنة في المملكة العربية ؛ السعودية ومصر وإنجلترا .رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس: مصر.
٢٤. فضل الله، مُحَمَّد رجب، و قاسم، مُحَمَّد جابر (٢٠٠٣): تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الحادي والعشرون، مارس الجزء الأول، ص ص ١٦١ – ١٩٧.
٢٥. مؤتمر تطوير كليات التربية – فلسفته – أهدافه – مداخله (٢٠٠٤): كلية

التربية، جامعة المنيا، ٢٧–٢٨ أبريل.

٢٦. الخولى، مُحَمَّد على (٢٠٠١): قاموس التربية، بيروت، دار العلم للملايين.

٢٧. أحمد، مُحَمَّد عبد القادر (١٩٩٨): طرق التدريس العامة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٢٨. حسن، محمود مُحَمَّد (٢٠١٤). بحوث الفعل والإصلاح المدرسي" تطور تجربة برنامج بحوث الفعل بكلية التربية – جامعة أسيوط"، المؤتمر العلمي الثالث والعشرون، " تطوير المناهج، رؤى وتوجهات"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مج (٢)، أغسطس.

٢٩. كامل، مصطفى مُحَمَّد (٢٠٠٤). التنظيم الذاتي للتعلم والنمو المهني للمعلم، المؤتمر العلمي السادس عشر، " تكوين المعلم"، م (٢)، القاهرة: جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

٣٠. غنايم، مهني مُحَمَّد إبراهيم (٢٠١٩). بحوث الفعل ودورها في التنمية المهنية للمعلم في عصر المعرفة المؤتمر الثالث عشر (الدولي الأول) لكية التربية جامعة طنطا" إعداد المعلم وتنميته مهنياً في عصر المعرفة رؤى وممارسات " ٤–٥ مارس ٢٠١٩.

٣١. وزارة التربية (٢٠٠٧). الاتجاهات المعاصرة في إعداد وتنمية المعلم مهنيًا، قطاع البحوث التربوية والمناهج، وزارة التربية، الكويت.

ثانياً: المراجع الانجليزية:

32. A cshbacher , p , R, (1994): Helping Educators to develop and use alternate assessment Barriers and Facilitators. Education policy ,8 (2), 202223.

33. Alger , C. ; & Chizhik, A. (2006). Reflective Supervision Guide Teacher Handbook. Retreived on 10/11/2006 from Google Search Engine.

34. Birman , B. Desimone,L., Porter ,A. and Gartet , M. (2000):" Designing professional Development that works. Education

Leadership , May , 23- 33.
35. Black , P ,J. and William , D. (2007): " Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment. London: Kings College London School Of Education
36. Brandt , R.s. (2004):" On teachers coaching teachers: A conversation with Bruce Joyce. " Educational Leadership , 44 (6) , 12-17.
37. Bridget Somekh (2013). Quality in Educational Research , Op. cit
38. Burnarford, G. (2015). Teacher Action Research as Professional Development in Schools: Four Paths Toward change , School Wide Inquiry: A Self- Study of an Outside Teacher Researcher, Paper presented at " The Annual Meeting of the American Educational Research Association " Monterial Quebec, Canada.
39. Blandford, S. & Welton, J. (2000). Managing Professional Development In Schools. London: Routledge Press. P. 6-7.
40. Bubb, S. (2004). The insider's guide to early professional development: Succeed in your first five years as a teacher. Routledge.
41. Burnarford, G. (2015). Teacher Action Research as Professional Development in Schools: Four Paths Toward change , School Wide Inquiry: A Self- Study of an Outside Teacher Researcher, Paper presented at " The Annual Meeting of the American Educational Research Association " Monterial Quebec, Canada.
42. Carr, W., & Kemmis, S. (2003). Becoming critical: education knowledge and action research. Routledge
43. Carter, L. and Halsall (2015). Teacher Research For School Improvement " , In:Halsall P (ed) Teacher Research and School Improvement ", Buckingham, Open University Press
44. Costello, P.J. (2003). Action research. British Library Cataloguing – in Publication Data. London.
45. Dean, J. (1999). Professional Development in School. Open University, Milton Keynes.
46. Elliott, J. (1988). Educational research and outsider-insider relations. International Journal of Qualitative Studies in Education, 1(2), 155-166.
47. Garcés, C., Yicely, A., & Martínez Granada, L. (2016). The role of collaborative action research in teachers' professional

development. Profile Issues in Teachers Professional Development, 18(1), 39-54.

48. Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In: Anderson, L. (Ed.), International encyclopedia of teaching and teacher education (second edition). London: Pergamon Press. P.41.
49. Halim, L., Buang, N. A., & Meerah, T. S. (2010). Action research as instructional supervision: Impact on the professional development of university based supervisors and science student teachers. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 2868-2871.
50. Henderson, E.S. (1978). The Education of In-service Teacher Training. London: Croom Helm.
51. Holter, I. M., & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: what is it? How has it been used and how can it be used in nursing?. Journal of advanced nursing, 18(2), 298-304
52. Joellen, K. & Chery, W. (2009). Online Professional Development. Multimedia & Internet @ schools, 16 (4).
53. Joan, R. (2001). Learning teams: When teachers work together, knowledge and rapport grow Tools for School, National Staff Development Council.
54. Johnson, A. (2012). A short guide to action research (4th.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
55. Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). The action research planner: Doing critical participatory action research. Springer Science & Business Media.
56. Lesha, J. (2014). Action Research in education. European Scientific Journal. 10 913). P.P: 379- 386.
57. Little, J. W (2014). Teachers Professional Development in a Climate Of Educational Reform , " Educational Evaluation and Policy Analysis.
58. Masters, J. (1995). The history of action research. Action research electronic reader, 22, 2005.
59. McKernan, J. (2013). Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner. Routledge.
60. McAlpine , D., Poskitt , J. and Bourke , R (2004):" Assessment for better learning. Wellington: Ministry of Education.

61. National Conference of State Legislatures (2002). The Forum for Americas Ideas. Quality Teaching Professional Learning and the Legislative Agenda: the State of State Professional Development. U.S.A. NSDC.
62. O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research.
63. OECD. Publishing. (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Organization for Economic Co-operation and Development.
64. Power, R., & Naysmith, J. (2013). Action research: A guide for associate lecturers. Open Educational Research Assets. 3 The Open University.
65. Ponte, P., Ax, J., Beijaard, D., & Wubbels, T. (2004). Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. Teaching and teacher education, 20(6), 571-58.
66. Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). Handbook of action research: Participative inquiry and practice. Sage
67. Robbins , P.(2000):" How to plan and implement a peer coaching program.
68. Somekh, B. (1993). Quality in Educational Research , The Contribution of Classroom Teachers" in: Edge, J. and Keith, R. (eds) Teachers Develop. Teachers Research , Papers On Classroom Research and Teacher Development , London , Oxford, Heinemann.
69. Shanks, J., Miller, L., & Rosendale, S. (2012). Action Research in a Professional Development School Setting to Support Teacher Candidate Self-Efficacy. SRATE Journal, 21(2), 26-32.
70. Stenhouse, L. (2015). An Introduction to Curriculum, Research and Development, London , Heinemann.
71. Soll, L. and Fink, D., (2014). Changing Our Schools , Buckingham Open University Press,
72. Showers , B ,. And Bennett , B (2007): Synthesis of research on staff development: Aframework for future study and state – of – the – art analysis. Educational Leadership , November , pp 77-87.
73. Song, H.; Koszalka,T. A.; Grabowski, B. L. (2005) Exploring Instructional Designed Factor Prompting Reflective Thinking in Young. Canadian Journal of Learning and Technology.

31(2), Retrieved on 10/11/2006 from Google Search Engine.

74. Somekh, B. (1995). Quality in Educational Research , The Contribution of Classroom Teachers” in: Edge, J. and Keith, R. (eds) Teachers Develop. Teachers Research , Papers On Classroom Research and Teacher Development , London , Oxford, Heinemann.
75. Somekh, B. (1993). Quality in Educational Research , The Contribution of Classroom Teachers” in: Edge, J. and Keith, R. (eds) Teachers Develop. Teachers Research , Papers On Classroom Research and Teacher Development , London , Oxford, Heinemann.
76. Susman, G. I. (1983). Action research: a sociotechnical systems perspective. Beyond method: Strategies for social research, 95, 113. P.120
77. Soll, L. and Fink, D., (2014). Changing Our Schools , Buckingham Open University Press,
78. Sweeney (2008): Technically simple – social complex: action research to help teachers develop their practice. unpublished Med thesis , Victoria university of Wellington.
79. Showers , B ,& Bennett , B (2007). Synthesis of research on staff development: Aframework for future study and state – of – the – art analysis. Educational Leadership , November , pp 77-87.
80. Smith , S.C and scott, J.J (2005):" The collaborative school. A work environment for effective instruction.Reston , VA: National Association for secondary principals.
81. Tan, A. L., Chang, C. H., & Teng, P. (2015). Tensions and dilemmas in teacher professional development. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174, 1583-1591.
82. TEA and AEL (1999):" Bridges to strength: Establishing a mentoring program for beginning teachers , an administrators guide. Charleston , west Virginia: Tennessee Education Associated and Appalachia Educational laboratory.
83. The north central regional technology in education consortium (NCRTEC).(2005). Coaching Stuff for Integrating Technology, Tips for Critical Friendsm Retrieved on 6-. http://www.ncrtec.org/pd/11wt/coach/tips.htm 12-2006, Available at
84. Alexandria , VA: Association for supervision and curriculum

Development.
85. Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. Paris: International Institute for Educational Planning.
86. William , D , and lee , C. (2003):" Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. paper presented at AERA. Leeds.
87. willis , s (2000): Adult learning and professional development of teachers paper prepared for the Education Review office. Wellington: Victoria university.
88. Zambo, D. (2007). The fuel of educational psychology and the fire of action research. Teaching Educational Psychology, 2(1), 1-12.
89. Zuber-Skenitt, O. (1993). Improving learning and teaching through action learning and action research. Higher education research and development, 12(1), 45-58.

الفصل الثانى

"بدائل التربية العملية فى مصر والوطن العربى"

دراسة استشرافية تطويرية

أولاً- المقدمة:

التعليم المستمر والتنمية المهنية المستدامة عمليتان متكاملتان حيث إنهما تسعيان إلى عملية الإصلاح التربوى للمؤسسة التربوية والنظام التعليمي، فالتنمية المهنية أحد الآليات الفاعلة للتعليم المستمر، لأن تفعيلها داخل المؤسسات التعليمية إنما يحقق ويضمن استمرار مهنية المعلم واستمرار تأهيله بشكل مستديم داخل المدرسة (المؤسسة التعليمية التى ينتمي إليها).

وللتنمية المهنية نماذج وأنواع متعددة فمنها المهنية المنفتحة، والتي ينفتح فيها المهنيون المعلمون على زملائهم، والمهنية الممارسة، وهى التى تهتم بتأمل الممارسات التدريسية من خلال الملاحظة، والتفكر والتحليل والاستنتاج، والتي يتحدث المعلمون الممارسون فيها حول خبراتهم ومعارفهم، ويتدربون على تقويم أداءاتهم، ومن هذا النوع الإرشاد التربوي الذي يقوم به أحد المعلمين ذوى الخبرة لدعم وتنمية زميله المعلم المبتدئ، وأما النوع الثالث من نماذج التنمية المهنية الممتدة، وفي هذا النموذج لا ينشغل المعلمون فيها بأمورهم التدريسية فقط، أو يهتمون بالمواد الدراسية وكيفية تنفيذ المنهج بل تمتد إلى رسم السياسات التعليمية، ووضع الخطط مع إدارة المدرسة (cshbacher:1994).

وتعد مسألة إحداث التكامل بين النظرية والتطبيق فى برامج إعداد المعلمين من التحديات الأساسية التى تواجهها هذه البرامج، ولا أدل على ذلك من كثرة اللجان، وفرق العمل التى شكلت لهذه الغاية، وكثرة المقالات والدراسات فى المجالات المتخصصة، وينظر إلى مكون التربية العملية فى برامج إعداد المعلمين على أنه السياق الذى يتعرف فيه الطالب المعلم مدى صلة ومناسبة المعارف والمهارات التى تعلمها بأوضاع التعليم الفعلية، ومدى قدرته على تنفيذها بحيث تشكل هذه الخبرة بمجموعها الإطار الذى يصوغ من خلاله الطالب المعلم فلسفته الخاصة فى التعليم.

ونتيجة لهذا الاهتمام المتزايد بتطوير التربية العملية فقد بادرت مؤسسات إعداد المعلمين (كليات التربية) إلى بلورة وتنفيذ نماذج جديدة للتربية العملية تحاول إنشاء علاقات أوثق بين برامج المعلمين والمدارس فى محاولة لدمج جهود أساتذة الجامعة ومعلمى المدارس وموجهى المواد الدراسية بالإضافة إلى جهود الطلاب المعلمين والمجتمع المحلى فى إطار منظم يسمح بالمشاركة والنمو المهنى لجميع هذه الأطراف، ومن هذه الأطروحات إنشاء مدارس التطوير المهنى (**Beynon &Onslow. 1992**).

وأكثر النماذج مقاربة لطبيعة التقافة العربية ونظم تعليمها هو نموذج المهنية الممارسة ؛ لأن هذا النموذج يأخذ على عاتقه التدخل السريع لعلاج المشكلات التربوية، التى لا يستطيع النظام التعليمي (وزارة التربية والتعليم) ممثلة في الموجه أو مدير المدرسة التعامل معها بشكل مباشر، ولكن يتعامل ويتدخل مع هذه المشكلات من خلال تكوين ودعم نظام مهني ذاتي يتم من خلاله نقل الخبرات التعليمية، والمعارف النظرية الخاصة بمحتواها من خلال مرشدين تربويين داخل المدرسة ذوو خبرة ؛ لمساعدة زملائهم المبتدئين ونقل خبرتهم إليهم في صورة

منظمة وعلمية دون الاعتماد على موجه اللغة العربية الذي يحمل على أكتافه عبئًا كبيرًا من الأمور الإدارية والفنية، وعلى عدم استطاعته التواجد مع كل المعلمين طول الوقت.

وتنطلق مشكلة البحث الحالي من بناء تصور ونموذج مقترح لتطوير برامج التربية العملية بكليات التربية بالجامعات المصرية، ووضع وبناء بدائل تتماشى مع التغيرات العالمية التى حدثت فى العامين السابقيين ومنها، انتشار فيروس كرونا والأوبئة والأمراض، وهذا ما جعل العالم ينظر إلى المشكلة بطريقة مبتكرة تجعل النظر للحلو والمقترحات ينبغى أن تتناسب مع هذه المعطيات.

ثانيًا – تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث فى قصور برامج التربية العملية بكليات التربية، وعدم مسايرتها للنماذج العالمية الأمر الذي أسهم فى تدنى مهارات التدريس والملاحظة التأملية لدى الطالب المعلم بكلية التربية.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الآتى:

كيف يمكن بناء برنامج للتربية العملية للطالب المعلم بكلية التربية يساير الاتجاهات العالمية الحديثة ؟

ويتفرع من السؤال عدة أسئلة هى:

١- ما الصعوبات والتحديات التى تواجه الطالب المعلم بكلية التربية فى أثناء إشراف التربية العملية بالمدارس فى أثناء التدريب الميدانى ؟

٢- ما بعض الحلول المقترحة للتصدى لهذه التحديات التى تواجه طلاب كلية التربية العملية فى أثناء التدريب الميدانى ؟

٣- كيف يمكن لمنصة إليكترونية للتربية العملية أن تكون بديلاً عمليًّا لعلاج

مشكلة التربية العملية بمصر والوطن العربى ؟

ثالثًا – حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على مجموعة من المعلمين الأوائل والمتميزين والموجهين والخبراء الميدانيين وأيضًا بعض أساتذة الجامعات والعاملين بالجامعة، وخبراء المجتمع المدنى للعام الدراسي ٢٠٢١– ٢٠٢٢، ممن يمتلكون خبرة تدريسية وأكاديمية في هذا المجال.

رابعًا – تحديد المصطلحات:

التربية العملية: ويقصد به فى البحث الحالى بأنها عملية تربوية منظمة تتيح للطلاب المعلمين من خلال مجموعة من الأنشطة والفعاليات تطبيق المفاهيم والنظريات التربوية تطبيقًا سلوكيًا على النمو الذى يؤدى إلى اكتساب الطالب المعلم الكفايات التربوية المطلوبة بعد التخرج، وذلك من خلال الخبرة الواقعية والحقيقية التى تتأتى من خلال التدريب على التدريس والاحتكاك بالبيئة المدرسية.

خامسًا – منهج البحث:

أخذ البحث الحالي بالمنهج الوصفى التحليلى، وعقد المقابلات ومجموعات المناقشة البؤرية مع عينة البحث المستهدفة.

سادسًا - إجراءات البحث ونتائجه :

للإجابة عن السؤال الأول الذى ينص على " ما الصعوبات والتحديات التى تواجه الطالب المعلم بكلية التربية فى أثناء إشراف التربية العملية بالمدارس فى أثناء التدريب الميدانى ؟"، وقد تطلب الإجابة عن السؤال الحالى عقد مجموعة من المقابلات مع الخبراء والمتخصصين الميدانيين، والمشرفين التربويين، والأساتذة

الجامعيين، وكانت إجاباتهم على هذا السؤال على النحو التالى:

١- لا زالت التربية العملية خبرة غير منظمة فى كثير من برامج إعداد المعلمين. إذ غالبًا ما يجد الطالب المعلم نفسه وحيدًا دون توجيه ومتابعة جادة وحثيثة.

٢- تدنى نوعية الإشراف بسبب الضعف المهنى للمشاركين فيه من المدارس والجامعات.

٣- غياب المنهج الواضح للتربية العملية وضعف الصلة بين ما يدرسه الطلاب المعلمون فى الجامعات والحاجة الفعلية على مستوى المدرسة.

٤- المكانة المتدنية للدراسات الإجرائية الإكلينيكية فى البحث الجامعى مما ترتب عليه قلة الدعم المالى المخصص للتربية العملية، وإلى زيادة أعباء المشرفين على التربية العملية فى الجامعة من أعضاء هيئة التدريس، ومما يرتبط بذلك من حيث المكانة المتواضعة للتدريس وبخاصة ما يرتبط بالتربية العملية قياسًا بمكانة البحث والنشر فى الأوساط الأكاديمية.

٥- الأولوية المتواضعة للتربية العملية فى المدارس بسبب توجه المدارس إلى تربية طلبتها وتعليمهم، وليس الإسهام فى إعداد الطلاب المعلمين.

٦- الفجوة بين نظريتين مختلفتين إلى دور المعلم، إحداهما تنظر إلى المعلم باعتباره ممارسًا تأمليًّا يبدى أحكامًا، ويتخذ قرارات حول المنهج

والتدريس، والأخرى تنظر إلى المعلم باعتباره كفنى ينفذ السياسات الرسمية الخاصة بمضمون التدريس وأساليبه.

٧- لا توجد لوائح إدارية أو تنظيم مالى للتربية العملية بكليات التربية، فالتنظيم الإدارى يعتمد على لائحة الكلية فمثلاً كلية التربية جامعة المنيا فى لائحة الكلية ص ١٥ – ص ١٦ تُعطى إطارًا عامًا لعدد الأيام والساعات التدريبية، ودرجات التقويم دون وجود إطارًا أو لوائح إدارية أكثر تفصيلية لمكتب التربية العملية حتى تساعده على تنظيم العمل الميدانى، وبالنسبة للتنظيم المالى فيعتمد على المادة ٢٩٧ من قانون تنظيم الجامعات، والذى ينص على " يمنح الممتحن فى امتحانات التربية العملية مكافأة مقدارها ٤ % من المرتب الأساسى الشهرى إذا كان من اعضاء هيئة التدريس أو من العاملين فى الدولة أو الهيئات العامة أو هيئات القطاع العام وشركاته أو شركات قطاع الأعمال، فإذا كان من غير هؤلاء حدد مجلس الكلية مكافأته ". وقامت جامعة المنيا بالموافقة واعتماد ٣% فقط من مربوط الدرجة، وتُحسب للمشرف بالمدارس بحساب عدد الساعات التى قام العمل بها × مربوط الدرجة / ٣ %، واعتُمد من مجلس الجامعة استنادًا على القانون السابق وعلى مادة ٢٩٨ من قانون تنظيم الجامعات، وهذا أدى إلى انزعاج المشرفين بالمدارس ؛ لأنه لا يُعطى مكافأة مُرضية للمشرفين ليقوموا بالعمل على أكمل وجه.

٨- لا يوجد دليل فنى للطالب المعلم يساعده على استخدام إجراءات

علمية وفنية دقيقة على عملية التدريس لتنمية كفاياته التدريسية عند العمل بالميدان، ولكن تقوم الكلية بإعداد دليل للخطط التدريسية التى يقوم الطلاب بتحضيرها عن الذهاب إلى المدرسة.

٩- ذهاب الطلاب يوم واحد غير كاف ويجعل الطلاب فى حالة استهتار بالتربية العملية، ولا يساعدهم على التنمية المهنية للمعلمين.

١٠- معاملة المعلمين بشكل استهتارى، ولا يعطون أهمية للطلاب المعلمين داخل المدارس مما يؤثر على أداء الطلاب المهنى وممارستهم للتدريس داخل المدرسة.

١١- عدم توحيد الرؤية للمشرفين بكلية التربية، فكل مشرف يُقدم دعمًا فنيًّا مختلفًا عن المشرف الآخر، وهذا يرجع إلى عدم توحيد الرؤية الفنية فى أثناء الملاحظة الصفية للطالب المعلم، وتدريب المشرفين التربويين على استراتيجيات المهنية المستمرة والتوجيه والإشراف التربوى والملاحظة الصفية الفعالة، وعقد المقابلات الفردية والجماعية، واللقاءات التأملية للطلاب بالمدارس.

١٢- عدم وجود قاعات للتدريس المصغر، حتى يتسنى للطلاب التدريب عليها فى الكلية مع الهيئة المعاونة وأعضاء هيئة التدريس.

١٣- الكثافة فى أعداد طلاب التربية العملية بالمدارس مما لا يتيح الفرصة سانحة أمام الطلاب للتدريب الميدانى المنظم الذى يساعدهم على النمو المهنى.

١٤- تعدد وتنوع الكليات التى ترسل طلابها إلى التدريب الميدانى، فلم يعد الامر قاصرًا على كليات التربية بل أصبحت كلية دار العلوم والتربية النوعية، والتربية الفنية تدفع طلابها إلى التربية العملية للمدرسة الواحدة مما يُحدث حالة من الارتباك للمدرسة وإدارتها فى متابعة كل هؤلاء الطلاب الذى يردون نفس المدرسة.

١٥- قصور التربية العملية على المدينة، وليس على الأقاليم والقرى لصعوبة الانتقالات من المدينة إلى القرى والمراكز المجاورة للمحافظة.

١٦- عدم تطبيق التربية العملية المتصلة داخل المدارس، وقصور توفير الوسائل التعليمية المخصصة لهذا الغرض.

١٧- قصور وجود أساتذة متخصصين فى التربية العملية، وضعف الأبحاث والدراسات الخاصة بالتربية العملية ؛ حتى يكون هناك متخصصين فى هذا المجال.

١٨- قلة تعاون إدارة المدارس والمعلمين ذوى الخبرة مع الطلاب المعلمين نصحًا ودعمًا وتوجيهًا، وتعسف بعض الإدارات المدرسية مع الطلاب وتكليفهم بمهام غير المهام المطلوبة منهم فعليًّا.

١٩- عدم وجود وصف وظيفى محدد للمهام والمسئوليات التى يقوم بها كل من المعلم والمشرف داخل النظام التعليمى مما يؤثر على طبيعة وسير العملية بنجاح وفاعلية.

٢٠- عدم تدريب الطلاب المعلمين على موضوعات فى غاية الأهمية مثل مهارات إدارة الفصل والوقت، وتطبيق الاستراتيجيات التدريسية

الفعالة، والتخطيط الفعال للدرس مما يؤثر على تعاملهم مع الكثير من المواقف المحرجة والتى تواجههم فى داخل الفصل. واختلاف خطط التربية العملية بالكلية عن خطط المدرسة التى يطلبها منهم المعلم.

وللإجابة على السؤال الثانى الذى ينص على " ما بعض الحلول المقترحة للتصدى لهذه التحديات التى تواجه طلاب كلية التربية العملية فى أثناء التدريب الميدانى ؟ ".

هناك مجموعة من المقترحات والنماذج المقترحة للتحسين،وهى على النحو التالى:

١- تكليف طلاب الماجستير والدكتوراة الذين يدرسون بكليات التربية بالإشراف على مجموعات التربية العملية مما يتيح لهم فرصة التدريب والممارسة التطبيقية للمعرفة النظرية.

٢- إعطاء الهيئة المعاونة من المعيدين والمدرسين المساعدين دورًا أكبر فى الإشراف على التربية العملية وتدريبًا أكبر على الملاحظة الصفية والمتابعة الميدانية وتقديم التغذية الراجعة الفعالة، وليس اقتصار الأمر على المتابعة السريعة للطلاب والتوقيع على خططهم دون توجيه حقيقى ودعم لهم.

٣- توطيد العلاقة ووضع بروتوكالات عملية بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم ممثلة فى المديريات والإدارات التعليمية حتى يكون هناك خططًا مشتركة بين الطرفين مما يسهم فى تسهيل العقبات

وزيادة الدعم الفنى للطلاب.

٤- عقد ورش عمل وتدريبات بطريقة موحدة لكافة المعنيين للتربية العملية بحيث يكون هناك انسجام بين ما يقدمه أستاذ المادة بالجامعة وأستاذ المادة بالمدرسة والمشرفين الميدانيين حتى يمنع الخلل بين جميع هذه الأطراف.

٥- التنسيق بين الكليات المختلفة فى توزيع الطلاب على مدارس التربية العملية حتى يقلل البلبلة والتخبط.

٦- إنشاء قسم بكيلة التربية بالتنمية المهنية للمعلمين، وتكون التربية العملية أهم تخصصاته، وتؤسس لها لوائح فنية وإدارية خاصة بها، وتصمم لها موادًا أكاديمية داخل هذا القصم.

٧- تضمين التربية العملية كأحد الموضوعات الرئيسة بالخطط البحثية للأقسام العلمية بكلية التربية وقيام الباحثين بعمل بحوث ودراسات حول مشكلاتها وكييفة حلها.

٨- منح شهادات معتمدة من كلية التربية لكل من المدير، والموجه، والمشرف الميدانى، والمعلم، على أن تُجدد تلك الشهادات كل عامين دراسيين، وتُعتبر كرخصة لمزاولة المهنة.

٩- التنسيق مع أكاديمية إعداد المعلم لتدريب المعلمين على التربية العملية، والملاحظة الصفية ودورها فى تنمية مهارات التدريس والتفكير التأملى لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية.

١٠- رفع المخصص المالى للمشرفين بما يتناسب مع الدور الذى يقومون

به من متابعة وإشراف ميدانى بالمدارس ومتابعة الفصول.

١١- توحيد لقاءات للإرشاد التربوى داخل المدارس، وعمل دوائر تعلم مهنية مستمرة داخل المدارس ؛ لرفع الكفايات المهنية للطلاب المعلمين على أدائهم التدريسى.

١٢- تدريب الطلاب على بعض المداخل الحديثة ومنها تدريبهم على الملاحظة والمشاهدة وتفعيل المعلم المساعد فى التربية العملية، ومد الفترة التدريبية بحيث تكون شبه استدامة لمدة ثلاث شهور متصلة للتعايش والاستدامة بين الطلاب والبيئة التعليمية التى يتعايشون فيها.

١٣- توفير أتوبيس إلى المدن والقرى المختلفة لسهولة نقل الطلاب إلى المواقع والمدارس الأكثر احتياجًا مما يسهم فى تنوع الخبرة للطلاب للتدريس فى الحضر والريف وزيادة خبراتهم التعليمية.

١٤- زيادة نوعية الدراسات التربوية والبحوث الإجرائية **Action research**وتدريب الطلاب عليها داخل المدارس ؛ لحل المشكلات التى تواجههم والتعامل معها وحلها.

١٥- تصميم وصف مهام لطالب التربية العملية بالكلية ؛ لتحديد مسئولياته ومهامه.

١٦ – هناك بعض النماذج المختلفة التى يمكن أن تُطبق داخل المدارس ومنها نموذج الإرشاد التربوى **Coaching approach for class room observation**، وهو على النحو التالى:

١-– نموذج الإرشاد التربوي وتنمية مهارات التدريس والملاحظة التأملية :

يهدف عرض هذا الإطار النظري إلى تحديد مفهوم الإرشاد التربوي، و سمات المرشد التربوي،، وأدوار المرشد التربوي، وخطوات وإجراءات الإرشاد التربوي، والنماذج المختلفة للإرشاد التربوي، ودور الإرشاد التربوي في تنمية مهارات التدريس والتفكير التأملي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

١- مفهوم الإرشاد التربوي:

يحدد الإرشاد التربوي على أنه مجموعة الإجراءات التى من خلالها يستطيع فيها المعلّم أن يطور ويحسن أدائه بالاستفادة من زملائه ومن الزملاء الأكثر خبرة في المدرسة حين يتعلّم منهم ويتعلَّمون منه، حين يعتبرهم مسئولين عن تعلّمه ويعتبر نفسه مسئولا عن تعلمهم بحيث يمكن الاستفادة من زملاء مهنته للمناقشة والمساعدة في التخطيط والتنفيذ للدرس، وذلك من خلال التفكير والتأملى ودراسة الصعوبات التي تعترضهم وتقديم المقترحات والتغذية الراجعة الفورية والمستمرة(**Hill, Hawk Taylor 2000 -**).

ويعرفه البعض على أنه استراتيجية تشجع المعلّمين طوال مسيرتهم المهنية على الاستمرار في تنمية معارفهم الفنية والتربوية، ويساهم المرشد التربوي في تمكين المعلّمين من تعميق مستوى استيعابهم للمفاهيم المرتبطة بالمنهج الدراسي، وتعزيز مستوى إدراكهم للإستراتيجيات التعليمية، بما يكفل تقييم مستوى تفكير الطلاب، وتقديم المساعدة اللازمة للمعلمين في إعداد الدروس بطرق فعّالة لدعم جميع الطلاب على مستوى الفصول الدراسية **McAlpine., Poskitt (2004)**.

وفى ضوء ما سبق يعرف نموذج الإرشاد التربوي بأنه مجموعة الإجراءات التى يتبعها المرشد التربوي – باعتباره معلماً متمرساً ومتخصصاً في مادة اللغة العربية

– جنباً إلى جنب مع معلم آخر، و يختص بتقديم "الإرشاد" لذلك المعلّم، بهدف تحسين أدائه التعليمي وممارساته التربوية، وهذه الإجراءات تتم في ثلاث مراحل على النحو الآتى: قبل عملية الإرشاد التربوي في جلسة التأمل والتخطيط، وفي أثناء عملية الملاحظة الصفية داخل الفصل، وبعد عملية الملاحظة في اللقاء البعدى لمناقشة ما تم الاتفاق عليه

وفى ضوء هذا التعريف يمكن القول أنه لابد من توافر مجموعة من السمات للمرشد التربوي يمكن عرضها فيما يأتي:

٢- سمات المرشد التربوي:

هناك مجموعة من السمات يجب أن تتوافر في المرشد التربوي فقد عد كل من **Odell Nagaoka ,. Newmann , Bryk (2000) , Robbins (2000) 2001))**، وهى على النحو التالي:

(أ) اختيار المعلّم المرشد من ضمن المعلّمين الأوائل أو الأكثر خبرة.

(ب) تتوافر لدى المعلّم المرشد القدرة التي تمكنه من تخطيط وتحضير وتنفيذ الدروس التعليمية بشكل جيد.

(ج) تتوافر لدى المعلّم المرشد مهارات تنظيمية وقدرات لإدارة الفصل الدراسي بصورة متميزة.

(د) يبادر المعلّم المرشد بتوظيف السياسات القائمة على مستوى إدارة المدرسة والخاصة بعملية تحقيق الانضباط بين الطلاب.

(هـ) تتوافر لدى المعلّم المرشد القدرات اللازمة التي تمكنه من تطبيق الدروس التوضيحية بفاعلية.

(و) يتوافر لدى المعلّم المرشد المهارات التي يتمتع بها المعلّم والتي تمكنه من توفير

بيئة إيجابية تساهم في تعزيز عملية التعلّم، بالإضافة إلى رفع التوقعات تجاه مستوى الطلاب.

(ز) يتوافر لدى المعلّم المرشد القدرات اللازمة للتأمل في الدروس، والاستفادة منها في اتخاذ قرارات تتعلق بعملية التدريس، سواء على المدى القصير أو الطويل.

(ح) يبدي المعلّم المرشد التزاماً نحو عملية النمو والتنمية المهنية وفي الوقت ذاته، لابد وأن يشترك المعلّم المرشد بصورة منتظمة في الأنشطة التي تساهم في تعزيز عملية النمو المهني، وهو ما يتضمن على سبيل المثال ورش العمل، والمنتديات، والاجتماعات، ودورات الدراسات العليا. ولابد من الاستمرار في إطلاع المرشدين التربويين على الأبحاث والدراسات التي يتم إجرائها حول عمليتي التعليم والتعلّم.

(ط) تتوافر لدى المعلّم المرشد المهارات والقدرات التي يتمتع بها قادة المجموعات. ويجب أن يتمتع المعلّم المرشد باتجاهات إيجابية نحو المدرسة، وأيضاً تجاه زملائه في العمل. ولابد وأن يراعي المعلّم المرشد احتياجات ومتطلبات الآخرين. وفي الوقت ذاته، لابد وأن تتوافر لدى المعلّم المرشد مهارات شخصية جيدة، ولابد وأن يتمتع بالمرونة، وأن يلقى أيضاً قبولاً من أقرانه. ويجب أن يبدي المعلّم المرشد استعداده لتبادل الخبرات التي يتمتع بها مع آخرين.

(ى) يتحلي المعلّم المرشد بالثقة، ويبدي اهتماماً نحو الآخرين. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن يبدي المعلّم المرشد اهتماماً شخصياً بالأطراف التي تتلقى المشورة. ولابد وأن يشعر المعلّم المرشد بتقدير الذات.

٣- أدوار المرشد التربوي:

تتعدد الأدوار التى يقوم بها المرشد التربوي لكى يسهم فى التنمية المهنية للمعلم من خلال تدريسه وتنمية تفكيره التأملى و**قد حدد كل من** , William and lee (2003) **بعض أدوار ومسئوليات أساسية للمرشد التربوي منها ما يلي:**

(أ) مباشرة العمل مع المعلّمين بهدف تحليل مجالات الاحتياج (وهو ما يتضمن على سبيل المثال: المحتوى التربوي، والأساليب التربوية، والإلمام بالمعايير التعليمية)

(ب) توفير الدعم الشخصي على أساس فردي للمعلمين في مجال مادة التخصص.

(ج) توفير المساعدة اللازمة بهدف تحسين القدرات المتوافرة لدى المعلّمين المستهدفين.

(د) تقديم أنشطة لتنمية العاملين، مما يساهم في دعم المعلّمين وتمكينهم من تحسين قدرتهم على تدريس المادة.

(هـ) توفير الموارد اللازمة للمعلمين (بما في ذلك الخبرات الفنية، والمواد التعليمية، وخلافه) بهدف جمع معلومات حول الأداء المهني للمعلمين، استعداداً لتزويدهم بالدعم اللازم.

(و) توفير المساعدة اللازمة للمعلمين بهدف تشكيل "فريق تعلُّم" عن طريق تقديم الإرشاد الفردي/ الشخصي، وأيضاً عن طريق عقد الاجتماعات الجماعية.

(ز) تقديم المشورة وتوفير التغذية الراجعة حول الملاحظات التي يتم رصدها

داخل الفصل الدراسي.

دعم عملية التعلّم لدى الطلاب عن طريق توظيف إستراتيجيات رصد الملاحظات، وتقديم العروض التوضيحية داخل الفصل الدراسي.

(ح) عقد اجتماعات مع المعلّمين بصفة منتظمة ودورية بهدف تعزيز فرص التنمية المهنية وتوثيق التعاون مع المعلّمين.

(ط) تقديم نماذج حول "أفضل الممارسات" في سياق الفصل الدراسي، بحيث يبادر المرشد بتدريس حصة واحدة أو حصتين، بينما يقوم المعلّم الذي يتلقى الإرشاد برصد ملاحظاته حول أداء المرشد (لابد وأن يلي هذا النشاط "تعقيب" يتم إجرائه مع المعلّم).

(ى) التحقق من توظيف الإستراتيجيات والأساليب التي تستند إلى المعايير القومية الموضوعة، في إطار عملية التدريس على مستوى الإدارات التعليمية.

(ك) رصد الملاحظات حول أداء المعلّمين أثناء قيامهم بتطبيق الدروس على مستوى الفصل الدراسي.

(ل) تقديم التغذية الراجعة للمعلمين، فيما يتعلق بالدروس التي يتم عرضها ورصد الملاحظات حولها.

٤- إجراءات تنفيذ الإرشاد التربوي وخطواته:

يقوم تنفيذ نموذج الإرشاد التربوي على مجموعة من الخطوات حددها كل من willis (2000)، و Showers , joyce (2006) مجموعة من الإجراءات لتنفيذ الإرشاد على النحو التالي:

(أ) إجراءات دعم اللقاء القَبلي:

يتمثل الغرض من اللقاء القبلي في تصميم إطار عام للدرس المقرر التعرض له وذلك في شكل تعاوني بين المرشد والمعلّم. كما يتيح هذا اللقاء القبلي الوقت الكافي لتوضيح الدرس المقرر واستعراض الهدف الرئيسي المراد تحقيقه، والتعرض لبعض المفاهيم الرئيسية بالمادة.

ويفسح هذا الاجتماع القَبلي المجال أمام المرشد للتحقق من مدى عمق المعارف التي تتوافر لدى المعلّم. وفي الوقت ذاته يتيح هذا اللقاء الوقت الكافي أمام مناقشة مختلف الإستراتيجيات الفعالة لتيسير عملية التدريس، كما يُعد اللقاء القَبلي فرصة جيدة للتعرف على بعض التحديات المتوقعة والتي يمكن أن تعترض عملية تعلم الطلاب، وتحديد المغالطات المحتملة التي يمكن تحديدها ومعالجتها بصورة مباشرة أثناء تطبيق الدرس.

وهناك مجموعة من الأسئلة الشائعة التي ربما يبادر المرشد بتوجيهها للمعلم أثناء اللقاء القَبلي.

- ما الموضوع الرئيسي المقرر التعرض له من قبل المعلّم مع الطلاب أثناء شرح الدرس؟.
- ما الأهداف التي يرغب المعلّم في تحقيقها أثناء تطبيق هذا الدرس؟.
- ما الأنشطة التي يخطط المعلّم لتنفيذها أثناء هذا الدرس؟.

ما الأفكار والمفاهيم المتضمنة في هذا الدرس؟.

- كيف يرتبط هذا الدرس مع الأهداف الكلية التي تم تحديدها للعام الدراسي الحالي؟.

– ما الجوانب المتضمنة في الدرس والتي قد تشكل تحدياً خاصاً بالنسبة للطلاب؟.

– ما المجالات والجوانب التي ربما يواجه الطلاب صعوبة في استيعابها؟.

– ما المفاهيم الخاطئة التي ربما يتبناها الطلاب فيما يتعلق بهذا المحتوى التعليمي؟.

– هل هناك طلاب يعانون من بعض الاحتياجات الخاصة داخل الفصل الدراسي؟.

(ب) عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي:

بعد الانتهاء من عقد اللقاء القَبلي، يلتزم المرشد برصد ملاحظاته حول عملية التدريس وذلك أثناء تطبيق المعلّم للدرس الذي سبق وأن تمت مناقشته فيما بين المعلّم والمرشد، أو ربما يقوم المعلّم برصد ملاحظاته حول أداء المرشد أثناء قيامه بتقديم درس توضيحي. وفي إطار هذه الفترة، يقوم الملاحظ – سواء المعلّم أو المرشد – بتسجيل ملاحظاته حول ما يحدث داخل الفصل الدراسي.

(ج) إجراءات دعم اللقاء البعدى:

تمثل عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي مرحلة هامة للغاية ضمن سلسلة الاجتماعات واللقاءات الإرشادية، بل وتُعد الأهم على الإطلاق. حيث يساهم الاجتماع القبلي في تمهيد الطريق وتوجيه الانتباه على محاور محددة، ومن ثم تحسين الأداء العام لعملية التدريس. وخلال عملية الإرشاد التي تتم داخل الفصل الدراسي، يعني المرشد بشكل عام بجمع البيانات والمعلومات اللازمة. وخلال الاجتماع/ اللقاء البعدي، يعرض المرشد المعلومات التي قام بجمعها، كما يبادر بتقديم تغذية راجعة، ويقوم بتشجيع المعلّم على التأمل في الدرس، وذلك بهدف بناء قدرات المعلّم. وتساهم المناقشات والمحادثات التي يتم إجرائها حول مستوى

استيعاب وفهم الطلاب ونتائج أدائهم في توليد المزيد من الأفكار وإثارة بعض الأفكار والإستراتيجيات التي يمكن الاستعانة بها، كما تؤدي هذه المناقشات إلى طرح بعض الخطوات المُقبلة التي يلتزم المعلّم باتخاذها. وتتمثل إحدى التقنيات الرئيسية في عملية الإرشاد الفعال في توجيه أسئلة موجهة بهدف التحقق من مستوى التقدم الذي يتمكن الطلاب من تحقيقه. ويتيح اللقاء البعدي الفرصة أمام تقييم عملية التعلّم، وتعزيز عملية التدريس، وتعديل الخطط التعليمية.

(د) الترتيبات الإدارية المتعلقة بعملية الإرشاد:

يقضي المرشد التربوي قدراً كبيراً من الوقت في تقديم الدعم اللازم لتعزيز عملية التدريس داخل الفصل الدراسي. ويبادر المرشد بتوفير الإرشاد والتوجيه، ورصد الملاحظات حول الدرس الذي يختص المعلّم بتقديمه، وتوفير عروض توضيحية. وعلاوة على ما تقدم، يبادر المرشد بتوفير الدعم اللازم للمعلم عن طريق اللقاءات البَعدية والقَبلية، ومن خلال الجلسات التي يتم عقدها لتحضير وتخطيط الدروس، ومن خلال التقييم الذي يتم إجراؤه للتعرف على مستوى أداء الطلاب، وتوفير دورات تدريبية حول المحتوى التعليمي للمادة، بالإضافة إلى إجراء تقييمات تكوينية مرحلية لقياس إنجازات الطلاب. لابد وأن يخصص المرشد ٢٠ جلسة إرشادية كحد أدنى مع كل معلم مستهدف على مدار العام. ولابد وأن يستهدف المرشد التربوي للمادة المعلّمين من ذوي الخبرة وممن تمكنوا من تحقيق النجاح، والذين يعربون عن اهتمامهم بتحسين الإستراتيجيات التي يتم توظيفها لتدريس المادة، بالإضافة إلى تنمية معارفهم. ولابد أن يتلقى المرشد التربوي دعماً كاملاً من مدير المدرسة، علماً بأنه يتعين على كل من مدير المدرسة والمرشد العمل معاً من أجل دعم نمو المعلّمين المستهدفين.

٥- أشكال نموذج الإرشاد التربوي:

قد حدد كل من Showers , B ,. And Bennett , B (2007) , willis (2000)، 2008) Sweeney) أشكالا مخلفة للإرشاد التربوي على النحو التالي:

(أ) إرشاد بالأقران:

في إطار هذا النموذج، يتم تشكيل مجموعات ثنائية يتمثل طرفاها في معلمين يعمل كلاهما جنباً إلى جنب بصفة مستمرة. ويتكافأ طرفا هذه العلاقة، حيث يتم تصنيف كل منهما باعتباره مرشداً وأيضاً باعتباره متعلم. وتمثل عمليتا الملاحظة الصفية وجمع البيانات جزءً لا يتجزأ من هذه العملية، وهو ما ينطبق أيضاً على عملية التخطيط وإعداد الموارد، وغيرها من الإستراتيجيات ذات الصلة.

إن هذا الأسلوب يطلق عليه أسلوب التدريب بالزملاء **Peer coaching** وقد عرفه أكلاند بأنه «إجراء يقوم به فريق من المعلمين لملاحظة البعض باستمرار وتقديم الدعم والزمالة والتغذية الراجعة». ولقد استخدم هذا الأسلوب في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة منذ بداية الثمانينيات فبالرغم من شيوع أوجه التعاون والمساعدة بين المعلمين إلا أن أول من التفت إلى أهمية ذلك التعاون ودوره في تطوير المعلم هما التربويتان جويس وشاورز.

- ومن مميزات هذا النموذج يتم إشراك كل معلم باعتباره مرشد – بالتبادل – حيث العلاقة بين الزملاء ليست هرمية، فمرة يكون الزميل مرشداً يساعد زميله على تحديد الصعوبات لديه ويشاهد أداءه ويقدم له التغذية الراجعة ومرة يكون هو المعلم الذي يحتاج إلى زميله كمرشد تربوي له، و يساهم في نقل المهارات والاستراتيجيات الجديدة إلى أرض الواقع وتطبيقها في الفصول وذلك عن طريق استعادة وتذكر هذه المهارات بين الزملاء المعلمين وكذلك

تعلم استراتيجيات جديدة.

ويقلل أيضًا من العزلة بين المعلمين ويقوي الدعم والزمالة بين المدرسين حيث يعزز التعاون والمشاركة في الأفكار والأساليب الفعالة ويبني ثقافة العمل التعاوني ليساعد المعلمين على تبادل الأفكار والخبرات الناجحة ومناقشة قضايا التدريس.

(ب) المرشد الخبير:

تبادر المدرسة بتوظيف أو انتداب أو تفريغ أحد الأشخاص ليباشر عمله بصفته مرشداً لجميع المعلّمين. وربما يتم الاستعانة بهذا الشخص من داخل المدرسة، أو ربما يتم الاستعانة أحياناً بأحد المتخصصين ممن يتمتعون بخبرة في هذا المجال من خارج المدرسة.

ومن مميزاته يتم اختيار المرشد بناء على الخبرات والقدرات التي يتمتع بها، بالإضافة إلى القدرات التي تتوافر لديه والتي تؤهله لمباشرة العمل بفاعلية مع قطاع عريض من المعلّمين، ويتسنى للمرشد الخبير الذي يتم الاستعانة به تكوين صورة إجمالية جيدة حول احتياجات ومتطلبات التنمية المهنية، كما يمكنه طرح بعض الاقتراحات حول كيفية تحقيق بعض الصور المحددة للتنمية المهنية، ولديه القدرة على تحديد نقاط القوة الفردية، بالإضافة إلى تحديد بعض الطرق والوسائل التي يمكن من خلالها تقاسم هذه الخبرات مع المعلّمين.

ومن عيوبه أيضًا تظل خبرات الإرشاد لدى عدد محدود من الأشخاص، ولا يستطيع مرشد واحد أن يقدم الدعم الفني المناسب لجميع المعلمين بمختلف التخصصات بذات القدر من الفاعلية والتمكّن، وقد تتعرض المعلومات أو المعارف المؤسسية للضياع، وذلك في حالة غياب هذا الخبير الأوحد، أو عدم توافره، نتيجة لأي سبب أو ظرف ما.

(ج) تعدد المرشدين:

يجوز للمدرسة أن تبادر باختيار عدد يتراوح بين أربعة إلى ستة أشخاص لمباشرة عملهم باعتبارهم مرشدين يواصلون العمل مع بقية المعلّمين. ويجوز اختيار هؤلاء الأشخاص بناءً على عوامل متعددة، تتضمن على سبيل المثال: الأقدمية، أو المصداقية، أو توافر خبرات خاصة، أو شغل منصب أو وظيفة خاصة داخل المدرسة. ويجوز أن تقوم المدرسة، على سبيل المثال، باختيار فريق الإدارة العليا، أو مجموعة من المعلّمين المتمرسين، للاضطلاع بأدوار المرشدين داخل المدرسة.

ومن مميزاته يتم تنمية الخبرات اللازمة لدى العديد من الأفراد على مستوى المدرسة، مما يساهم في تمكين المدرسة لبناء قدراتها في مجال التنمية المهنية، وتتمتع هذه الإستراتيجية ببعض المرونة، وذلك من حيث تنظيم عملية رصد الملاحظات، واتخاذ الترتيبات اللازمة لتيسير جلسات التخطيط، وتتمكن هذه المجموعة من مباشرة العمل معاً بهدف استعراض استراتيجيات حل المشكلات، وأساليب التنمية المهنية، وأنشطة التخطيط على مستوى المدرسة. وفي الوقت ذاته، يتم تقاسم الآراء ووجهات النظر المختلفة فيما بين أعضاء المجموعة الإرشادية، وتتمكن هذه المجموعة من تقاسم أعباء العمل.

ومن عيوبه لا يتوافر لدى جميع أفراد المجموعة الذين يتم اختيارهم نفس القدر من الخبرات والقدرات المطلوبة، وربما يتطلب الأمر تزويد أعضاء هذه المجموعة – سواء كأفراد أو بشكل جماعي – ببعض الدورات التدريبية حول أداء المرشد الفعال، لتمكينهم من اكتساب الخبرات اللازمة في بعض المجالات المحددة، والتي تتضمن على سبيل المثال عملية التقويم، ولا يشكل غياب شخص واحد أو عدم توافره معضلة كبيرة.

وتعد أقرب أشكال النماذج مناسبة للبيئة العربية نموذج المرشد الخبير حيث

إنه يساعد على بناء وتكوين كوادر مهنية داخل المدارس، ويساعد بشكل مستمر على تشكيل مرشدين متخصصين في مجال تعليم اللغة العربية يساعدون ويدعمون تخصص اللغة العربية بالمدرسة.

١٧- نموذج مقترح للتربية العملية فى كليات التربية بالجامعات المصرية:

الارتقاء بالتربية العملية بالجامعات المصرية يتطلب تغييرًا جوهريًّا يمس عناصر هذه البرامج بمضامينه وإجراءاته وآليات التنفيذ والتقويم، وتبنى آليات فاعلة بين تلك المكونات حتى تقدم خبرة فعلية موجهة تهدف إلى تنمية الكفايات التدريسية للطلاب المعلمين حتى يكونوا فاعلين فى المستقبل.

أهداف النموذج المقترح:

١- مساعدة الطلاب من خلال الملاحظة والانخراط الشخصى فى إدراك المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة التعلم.

٢- مساعدة الطالب المعلم لفهم العوامل المؤثرة فى عملية التعلم، والإطار المؤسسى، والسياق الثقافى، والمناهج، والمواد والتجهيزات الفنية، وظروف التعلم باعتبارها محددات مهمة تحدد تحقق الأهداف التربوية من قبل الطالب والمعلم على حد سواء.

٣- مساعدة الطالب المعلم فى تصميم وتنفيذ وتحسين أنشطة التعلم من خلال الخبرة الأولية المباشرة والبحث الإجرائى.

من حيث مكونات النموذج المقترح:

ينبغى أن تشمل التربية العملية تدريبًا موجهًا على الكفايات التالية:

١- **مهارات الملاحظة الصفية المدرسية فى مواقف تعليمية حقيقية** مما يساعد الطالب على فهم عملية التعلم والملاحظة الفعالة وتقنيات التعلم والمحددات المؤسسية. والتنوع فى استخدام نماذج الملاحظة كنموذج الملاحظة الموجهة (كنظام فلاندرز)، والملاحظة الأثنوغرافية حيث يقضى الطالب وقتًا بالمدرسة لملاحظة صفية محددة، وملاحظة التفاعل بين الطلاب والمعلمين بهدف تحليلها ودراستها بشكل نقدى دون استخدام الممارسات التعليمية الشائعة فى المدرسة، وتحليل المنهج الدراسى بهدف فهم أسسه والقيم المتضمنة فيه، وتحليل المنهج الخفى، ومناقشة تلك القضايا فى حلقات مناقشة بؤرية وتوضيحها وبيان مدى اتساقها مع المضامين النظرية والشواهد البحثية التربوية.

٢- **مهارات التدريس**، وذلك من خلال التدريب على التدريس المصغر، وتسجيل وقائعها ومشاهدتها فرديًّا وفى مجموعات كوسائل لتحليل الذات وفهمها. ومشاهدة نماذج من تدريس المعلمين المتميزين (كالمعيدين – المدرسين المساعدين والأساتذة)، وينبغى أن يكون الهدف هو تقديم هذه النماذج ليس لتقليدها بمقدار ما هو لتحليلها ومناقشتها، وذلك من خلال التركيز على توضيح سلوك المعلم التعليمى وقراراته المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والمراقبة (التفكير التأملى)، وتطوير السلوك التعليمى المنشود، وتقييم العمليات المعرفية التى يظهرها الطلاب، وتوضيح العلاقة بين المعرفة النظرية والخبرة العملية، ويقوم الطلاب بتدريس حصص واقعية بمجموعات ثنائية داخل الفصل shadow teacher، ويضيف الطلاب ملاحظاتهم فى

خطط التقييم الذاتى من خلال الملاحظة والتقييم المتبادل، ويُصمم ملفًا للتربية العملية يساعد الطلاب فى التقييم التكوينى لهم.

٣- **القدرة على تحليل وتقييم التدريس** وما يحيط به من خلال عمل بحوث إجرائية تجعل المعلمين قادرين على تحديد أهدافهم، وانتقاء الوسائل والاستراتيجيات المناسبة مما يجعلهم متمكنين من فهم عميق للمعرفة والثقافة المرتبطة بالمادة التى يدرسونها.

من حيث المتطلبات البشرية والمادية :

١- **أعضاء هيئة التدريس بالجامعة**، وبخاصة ذوى الخبرة بأساليب تدريس المواد المختلفة، والمعلمين المتعاونين ومديرى المدارس المتعاونة، والمعلمين المتميزين، وطلاب الدراسات العليا، وفنيين مختبرات التدريس وتقنيات التعلم.

٢- **المدارس المتعاونة ينبغى أن تكون** هناك علاقة تشاركية بين كيلة التربية ووزارة التربية والتعليم بحيث يحرص اعضاء هيئة التدريس على توفير فرص التربية المهنية المستدامة للعاملين بالمدارس بحيث لا تقتصر على احتياجات التربية العملية فقط.

٣- **حرص أعضاء هيئة التدريس** فى الجامعة على مساعدة المدارس من خلال تنفيذ بعض الأنشطة كخدمات الإرشاد المدرسى والبحث التربوى والمحاضرات.

٤- **تخفيض العبء التدريسى** للمعلمين المتعاونين بحيث يخصص هذا الوقت للتحضير لأنشطة التربية العملية والمشاركة فيها.

٥- **ينبغى تجهيز قاعات متعددة الأغراض** والأوساط بمواصفات تسمح بترتيب

المقاعد بحرية فى أثناء التدريس المصغر حتى يساعد على تدريب الطلاب بالمدارس كنوع من أنواع التدريب على رأس العمل، وتوفير بعض القاعات التدريسية للتدريب بحيث تكون مجهزة بالتلفزيونات وأجهزة الحاسوب لعقد لقاءات وجلسات تأملية داخل الفصول، وفى أثناء التدريب العملى.

من حيث المدة الزمنية والاستدامة فى التدريب الميدانى (٤٤٠ ساعة) :

١– يُقترح أن تدوم التربية العملية لمدة فصلين دراسيين مستمريين يوميًّا بحيث يكون الفصل الدراسى الأول للمشاهدات العملية، وتخصص الفترة الثانية (للإقامة) للتدريس الفعلى من قبل الطالب المعلم بصورة متدرجة، وتكون المشاهدات (١٢٠ ساعة) وتُقسم على مرحلتين فرعيتين مدة كل منهما ثمانية أسابيع بحيث يقضى الطالب المعلم فى المدرسة ٤٠ ساعة للتعرف على سياق العملية التعليمية والتدريب على إجراءات الملاحظة الصفية وتحليلها، أما المرحلة الفرعية الثانية فتكون (١٢٠ ساعة) ويكون الاهتمام فيها بتنفيذ الأنشطة التى تتعلق بتحليل المنهج، وإعداد نماذج من خطط التدريس والعمل فى مجموعات، وتحليل المواقف الصفية.

٢– الإقامة بالمدارس تكون (٣٢٠ ساعة) بحيث تكون (١٢٠ ساعة) الاولى تُخصص فى التدريس المباشر الفعلى بشكل متدرج مع الاستمرار فى إعداد بعض الأنشطة الأخرى، وبخاصة تقارير التقييم التأملى، وأما المرحلة الثاانية (٢٠٠ ساعة) التدريس الفعلى لصف بعينه.

ملاحظة: هذا العدد ليس كثيرًا فعدد ساعات التربية العملية فى الجامعات الأمريكية تتراوح بين ٧٠٠ – ٨٠٠ ساعة، وفى هولندا ٩٦٤ ساعة، وفى فرنسا ما يُعادل ثلث متطلبات برنامج إعداد المعلمين، وفى بلجيكا تمتد ١٠ أسابيع سنويًّا، ولمدة ٣ سنوات (Papoulia- Tzelepi , 1993).

من حيث التنسيق:

لضمان الفعالية برنامج التربية اعملية لابد التنسيق بين مكتب التربية العملية، والمدارس والإدارات التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم، والتنسيق مع جهات أخرى من المجتمع المدنى لها علاقة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ومركز تطوير المناهج ومركز البحوث التربوية، وبناء شراكة ومأسسة بين كل هذه الجهات لتنفيذ وبناء مناهج عملية تطبيقية للتربية العملية وتدريب المعلمين ميدانيًّا، وتُبنى برامج تعليمية كمادة متخصصة لطلاب كلية التربية.

من حيث المتابعة والتقويم:

يتطلب التنفيذ الناجح لبرنامج التربية العملية تحديد إجراءات متابعة للمعلمين، ووضع إطارًا عمليًّا للملاحظة الصفية وأدواتها، وينبغى أن يشمل نظام المتابعة والتقييم جميع المدخلات لبرنامج التربية العملية بكل مراحله وخطواته حتى ينتج وينفذ بصورة مستمرة.

من حيث الاعتماد والإجازة:

الارتقاء بنوعية برامج إعداد المعلمين يتطلب إنشاء وحدة اعتماد وجودة داخل الكليات تقوم بمنح شهادة أو إجازة للقائمين على عملية الملاحظة والإشراف التربوى وتُجدد كل عامين مع تحديد معايير موضوعية كالمشاركة فى تدريبات تربوية عن الإشراف والقيادة والملاحظة التربوية الفعالة التى ينبغى أن تتمأسس داخل لوائح ونظام كلية التربية.

وللإجابة عن السؤال الثالث " كيف يمكن لمنصة إليكترونية للتربية العملية أن تكون بديلاً عمليًّا لعلاج مشكلة التربية العملية بمصر والوطن العربى ؟ "

تطلبت الإجابة عن هذا السؤال القيام الخطوات التالية:

١- إعداد منصة إليكترونية تشتمل على أربع نوافذ (أيقونات)، بحيث تكون الأيقونة الأولى بعض النماذج التدريسية التى من الممكن أن يرجع غليها الطالب ليتعرف أحدث الاستراتيجيات التدريسية الحديثة فى مجال التدريس والتطبيق فى المادة الدراسية حتى يُحاكى هذا النموذج.

٢- النافذة الثانية تفاعلية بينه وبين الأستاذ أو المعلم ؛ لمناقشة كل ما يتعلق بالحصة سواء على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو التقويم، واستقبال التغذية الراجعة عليه من قبل المعلم.

٣- النافذة الثالثة، وهى التى من خلالها يقوم بعملية الإرشاد وهى تهتم بالتدريس التأملى حيث يقوم الطالب بتسجيل نفسه، وهو يدر س، ويرسلها إلى أستاذة حتى يتلقى التغذية الراجعة على أدائة التدريسى.

٤- النافذة الرابعة خاصة بالتقييم الذاتى الطالب لنفسه، أو لغيره أى أحد زملائه بحيث يقيم نفسه مرة، أو يقيم زميله ويرسل له تغذية راجعة فورية فى نفس الوقت أو زميله يقيمه فى ضء معايير واضحة واشتراطات محددة يتم الاتفاق عليها.

ومن المقترح بناء وتصميم هذه المنصة الإلكترونية كأحد البدائل العملية لعلاج مشكلة التربية العملية حتى تكون أكثر فاعلية وإيجابية للطلاب والأساتذة بكليات التربية شريطة أن يفتح التواصل بين كلية التربية والمدارس المختلفة بالإدارات والمديريات التعليمية المختلفة بالمحافظات حتى نقدم الدعم الفنى بطريقة جذابة وعملية ومفيدة.

ثالث عشر – التوصيات:

في إطار ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- تطوير برامج تطوير المعلم أثناء الخدمة باستراتيجيات ونماذج التنمية المهنية للمعلمين، ومنها الإرشاد التربوي، كأحد العمليات التى تساعد على تحسين أداء الطالب المعلم في أثناء الخدمة.

٢- عقد دورات تدريبية من خلال وحدات التدريب بوزارة التربية والتعليم، ووحدات الدعم الفني بالإدارات التعليمية على الإرشاد التربوي ودوره في النمو التدريسي والمهني للمعلمين.

٣- إعطاء شرعية قانونية للمرشدين التربويين داخل المدارس حتى يعترف بهم كموجهين مقيمين داخل المدرسة، والاعتراف بهم قانونيًا من وزارة التربية والتعليم.

٤- تصميم مقرر بكلية التربية عن التنمية المهنية للمعلمين ويتضمن من خلالها موضوع الإرشاد التربوي، كأحد الموضوعات المهمة التى تساعد على بناء كيانات للتنمية المهنية المستدامة.

٥- توجيه نظر الموجهين الفنيين للغة العربية على أهمية ودور الإرشاد التربوي كأحد المعينات في عملية الدعم الفني المستمر حتى لا يعطلوا عمل المرشدين التربويين داخل المدارس.

رابع عشر – الدراسات والمشروعات البحثية المستقبلية:

يمكن في ضوء ما تقدم به البحث من نتائج، وما توصل إليه من توصيات تقديم مقترحات بالبحوث التالية:

١- تصور مقترح لدور الطالب المعلم في استخدام الإرشاد التربوي ودوره في

تنمية مهارات الملاحظة الصفية والتفكير الناقد.

٢- أثر استخدام برنامج قائم على مهارات الإرشاد التربوي في تنمية مهارات التربية العملية لطلاب كليات التربية.

٣- برنامج مقترح لمعلمين ما قبل الخدمة بكليات التربية على استخدام نماذج مقترحة للتربية العملية كأحد استراتيجيات التنمية المهنية للمعلمين.

٤- فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التنمية المهنية المستدامة في تنمية مهارات الملاحظة الصفية لدى موجهي ومشرفي التربية العملية بالمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم.

المراجع:

AIMHI Rsource Mannual (1999): " Wellington: Ministry of Education ".

A cshbacher , p , R, (1994): Helping Educators to develop and use alternate assessment Barriers and Facilitators. Education policy ,8 (2), 202223.

Alger , C. ; & Chizhik, A. (2006). Reflective Supervision Guide Teacher Handbook. Retreived on 10/11/2006 from Google Search Engine.

Beynon, C.& Onslow, B. (1993): Teacher Education Centers Education Canada , 32(4) , pp 39-45.

Birman , B. Desimone,L., Porter ,A. and Gartet , M. (2000):" Designing professional Development that works. Education Leadership , May , 23- 33.

Black , P ,J. and William , D. (2007): " Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment. London: Kings College London School Of Education

Brandt , R.s. (2004):" On teachers coaching teachers: A conversation with Bruce Joyce. " Educational Leadership , 44 (6) , 12-17.

Cook, P. F. ; Young J. R. ; Evensen, N. (2001). Using Mediated Learning to Improve the Level of Reflection of Preservice Teacher, Paper presented to international conference on learning potential: unlocking human potential to learn, Canada

Donnelly, A.E(2000): The effects of Metacognative skills training on Hands on learning from science objects (Museums) , P 148

Fullan , M. (2000):" The new meaning of Educational change. London: Cassell.

Fullan , M , and Haragreaves , A. (2006):" What worth fighting in your school ? New york: Teachers college Press.

Porter ,A. and Gartet , M (2000) , - Black , P ,J. and William , D. (2007).

Guskey , T. (2002):" Does it make a difference ? Evaluating Professional development. Educational Leadership , March , pp 46-51.

George Anton & others(2006).Differentiated Supervision. Retrieved on 10/11/2006 , Available at http:// www.bhs.k12.nj.us.

.Good , C.v (1973): Dictionary of Education. 3.ed. New York , McGraw – Hill

Hill , J. And Hawk , K (2001):" Making a difference in the classroom: Effective teaching practice in Multi cultural high schools. Wellington: Ministry of Education.

Hill , J,. Hawk , K and Taylor , K (2000):" Professional Development: what makes it work ? NZARE conference.Christchurch.

Hawk , K. and Hill, J. (2008): Towards making achieving cool: Achievement in multicultural high schools. Wellington: Ministry of Education

Hawk , K and Hill , J.(2009):" challenge of formative assessment in secondary classrooms. spanzjournal. whitianga: Aries Publishing.

Heller , M.p. and sindelar, N. M (1999):" Developing an effective teacher mentor program.fastback 319. Bloomington , IN: phi Delta kappa.

Hirsh, s. (2004). Standard Need Critical Friend national staff development councilem retrieved on 6-12-2006, Available at http:// www.nsdc.org/library/publications/results/resz-04hirs,cfm - Showers , B., joyce , B (2006): The Evalution of peer coaching. Education leadership , March: 12- 16.

Nagaoka , J. Newmann , F.M and Bryk , A.s (2000):" High stakes testing and Inquiry based class room: Complementary or contrasting visions of reform. paper presented to AERA..

Nany, D. ;Yendol, S. D. (2000). From Readiness to Inquiry: the unfolding of supervision in the professional development school. ERIC ED 468426

Odell , s. (2001):"_Mentor teacher program.Washington , DC: National Education Association.

Papoulia – Tzelepi , P. (1993): Teaching Practice Curriculum in teacher Education. European Journal of Teacher Education , 16 (2). pp 147 – 162.

Showers , B ,. And Bennett , B (2007): Synthesis of research on staff development: Aframework for future study and state – of – the – art analysis. Educational Leadership , November , pp 77-87.

Song, H.; Koszalka,T. A.; Grabowski, B. L. (2005) Exploring Instructional Designed Factor Prompting Reflective Thinking in Young. Canadian Journal of Learning and Technology. 31(2), Retrieved on 10/11/2006 from Google Search Engine.

Sweeney (2008): Technically simple – social complex: action research to help teachers develop their practice. unpublished Med thesis , Victoria university of Wellington.

Smith , S.C and scott, J.J (2005):" The collaborative school. A work environment for effective instruction.Reston , VA: National Association for secondary principals.

The north central regional technology in education consortium (NCRTEC).(2005). Coaching Stuff for Integrating Technology, Tips for Critical Friendsm Retrieved on 6-.

http://www.ncrtec.org/pd/11wt/coach/tips.htm 12-2006, Available at

Robbins , P.(2000):" How to plan and implement a peer coaching program. Alexandria , VA: Association for supervision and curriculum Development.

McAlpine , D., Poskitt , J. and Bourke , R (2004):" Assessment for better learning. Wellington: Ministry of Education.

TEA and AEL (1999):" Bridges to strength: Establishing a mentoring program for beginning teachers , an administrators guide. Charleston , west Virginia: Tennessee Education Associated and Appalachia Educational laboratory.

William , D , and lee , C. (2003):" Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. paper presented at AERA. Leeds.

willis , s (2000): Adult learning and professional development of teachers paper prepared for the Education Review office. Wellington: Victoria university.

الفصل الثالث

نموذج الإرشاد التربوى

المدخل المهنى للمجتمعات الأكثر احتياجًا

مقدمة

تحظى عملية الإرشاد التربوي حالياً بمزيد من الشعبية والرواج في المجتمع التعليمي، ويتمثل الدافع أو الحافز الرئيسي الذي يساهم في الترويج لهذه الإستراتيجية ودعم انتشارها وتزايد استخدامها في تعديل بؤرة التركيز الخاصة بتحسين عملية التدريس بالفصول الدراسية لتتحول بعيداً عن المصادر الخارجية (مثل: الاجتماعات، أو ورش العمل، أو التدريب لوقت طويل للمعلمين خارج المدرسة) وإعادة توجيهها نحو توفير فرص في مجالات أو قطاعات محددة على أساس فردي بين المعلّمين.

وعادة ما يتمتع المرشد التربوي – باعتباره معلم/ معلمة متمرس للمادة – يملك خبرات قوية في المحتوى التعليمي والتربوي، كما تتوافر لديه معرفة جيدة بالمعايير الموضوعة، ويتمثل الهدف من عملية الإرشاد التربوي في إتاحة الفرصة أمام المعلّمين – كأفراد – وأيضاً أمام المدرسة في مجملها لمواصلة تحقيق النمو والتطور المهني المنشود.

فالعامل الرئيسي الذي يساهم في تحسين إنجازات الطلاب في مادة ما يتوقف على تحسين أساليب التعليم والتعلّم على مستوى الفصل الدراسي. وتُصنّف

عملية الإرشاد التربوي باعتبارها طريقة واعدة تحمل العديد من المقوِّمات، وتساهم في تحقيق التفاعل الإيجابي داخل الفصول الدراسية، وتؤدي إلى دعم المعلّمين وتمكينهم من تحسين أساليب التدريس، فالفصل الدراسي يُعد المجال الرئيسي الذي يجب تحقيق تقدم وتطور في إطاره.

هذا وتتفق الأبحاث والدراسات الدولية التي تتعرض لمجال التنمية المهنية على ضرورة توفير فرص التنمية المهنية على مستوى المدرسة في مجملها، والاستمرار في توفيرها وإتاحتها للمعلمين. وعلى إتاحة الفرص اللازمة أمام المعلّمين لرصد الملاحظات، والممارسات، والاشتراك في المناقشات والحوارت المهنية حول كيفية مساعدة الطلاب لدعم عملية التعلّم.

وفي كل مدرسة هناك العديد من المعلّمين المتمرسين ممن تتوافر لديهم القدرة على تقديم نماذج متميزة وفعّالة في إطار عملية التدريس. وهناك عدد من المعلّمين الجدد أو المبتدئين ممن يجب إكسابهم المعارف والمهارات الضرورية، وتوفير الدعم اللازم لهم. كما أن هناك العديد من المعلّمين الذين يطمحون في تحسين وتطوير أدائهم التعليمي.

فالارشاد التربوي مسيرة دائمة من التعلّم داخل المدرسة، هدفها تحقيق النمو المهني للمعلّم وللمرشد ويكتمل نجاحها بتحقيق تقدّم المتعلمين / المتعلمات والمدرسة عموماً.

أهداف ورشة العمل التدريبية

الأهداف العامة:

- بناء فريق من المرشدين التربويين بكل مدرسة لتوفير فرص مكثفة للتنمية المهنية للمعلمين لتطبيق استراتيجيات التعلّم النشط المتمركز حول التلميذ/ ة

- إكساب فريق المرشدين مختلف المعارف والمهارات لتطبيق استراتيجيات وخطوات عملية الإرشاد التربوي فى إطار استراتيجيات التعلّم النشط.

الأهداف المحددة:

بنهاية الورشة يكون المشارك قادراً على أن:

- يتعرف مفهوم الإرشاد التربوي.
- يحدد أدوار ومهام المرشد التربوي.
- يتعرف خصائص / سمات المرشد التربوي.
- يتعرف خطوات وإجراءات عملية الإرشاد التربوي.
- يميز بين النماذج المختلفة للإرشاد التربوي.
- يراجع خطوات تنفيذ ٣ من استراتيجيات التعلّم النشط (إستراتيجية الحوار والمناقشة – إستراتيجية العصف الذهنى – إستراتيجية التعلّم التعاونى).
- يطبّق خطوات وإجراءات الإرشاد فى ضوء ٣ من استراتيجيات التعلّم النشط (إستراتيجية الحوار والمناقشة – إستراتيجية العصف الذهنى – إستراتيجية التعلّم التعاونى).
- يشارك في وضع خطة الارشاد التربوي بالمدرسة.

محتوى الورشة التدريبية

الجلسة	الموضوع
	اليوم الأول
الأولى	• تسجيل المشاركين • افتتاح وتعارف • وضع قواعد العمل بالورشة • الأهداف والبرنامج الزمني
	• مفهوم الإرشاد التربوي • مهام / أدوار المرشد التربوي • **خصائص/ سمات المرشد** التربوي
الثانية	• **خطوات الإرشاد التربوي** (اللقاء القبلي، الإرشاد داخل الفصل، اللقاء البَعدي، إداريات عملية الإرشاد)
	• نماذج مختلفة للإرشاد التربوي – نموذج الإرشاد بالأقران – نموذج المرشد الخبير – نموذج تعدد المرشدين
الثالثة	• استراتيجيات التعلّم النشط – إستراتيجية الحوار والمناقشة – إستراتيجية العصف الذهنى – إستراتيجية التعلّم التعاونى
	• تقييم اليوم

اليوم الثاني	
الجلسة	**الموضوع**
الأولى	• ملخص اليوم السابق
	• تابع استراتيجيات التعلّم النشط – إستراتيجية الحوار والمناقشة – إستراتيجية العصف الذهنى – إستراتيجية التعلّم التعاونى
	• **تطبيق** خطوات وإجراءات عملية الإرشاد التربوي فى ضوء استراتيجيات التعلّم النشط
الثانية	• تابع تطبيق خطوات وإجراءات عملية الإرشاد التربوي
الثالثة	• تخطيط مقترح للارشاد التربوي بمدرستنا
	• تقييم ورشـة العمـل

المقصود بـ "الإرشـاد التربـوي"

- طريقة يستطيع فيها المعلّم أن يطور ويحسن أدائه بالاستفادة من زملائه ومن الزملاء الأكثر خبرة في المدرسة حين يتعلّم منهم ويتعلَّمون منه، حين يعتبرهم مسؤولين عن تعلّمه ويعتبر نفسه مسؤولاً عن تعلمهم بحيث يمكن الاستفادة من زملاء مهنته للمناقشة والمساعدة في التخطيط والتنفيذ للدرس، وذلك من خلال التفكير والتأمل ودراسة الصعوبات التي تعترضهم وتقديم المقترحات والتغذية الراجعة الفورية والمستمرة.
- طريقة تشجع المعلّمين طوال مسيرتهم المهنية على الاستمرار في تنمية معارفهم الفنية والتربوية، ويساهم المرشد التربوي في تمكين المعلّمين من تعميق مستوى استيعابهم للمفاهيم المرتبطة بالمنهج الدراسي، وتعزيز مستوى إدراكهم للإستراتيجيات التعليمية، بما يكفل تقييم مستوى تفكير الطلاب، وتقديم المساعدة اللازمة للمعلمين في إعداد الدروس بطرق فعّالة لدعم جميع الطلاب على مستوى الفصول الدراسية.
- طريقة يباشر فيها المرشد التربوي – باعتباره معلماً متمرساً ومتخصصاً في مادته – عمله جنباً إلى جنب مع معلم آخر/ معلمين آخرين فى مدرسته، أو يختص بتقديم "الإرشاد" لذلك المعلّم، بهدف تحسين أدائه التعليمي وممارساته التربوية.

أدوار المرشـد التربـوي

تختلف وتتباين المهارات والمعارف التي ينبغي على المرشد اكتسابها لتمكينه من النهوض بالأدوار والمسئوليات المُسندة إليه كمرشد تربوي، فلابد أن يُلم المرشد جيداً بمادة تخصصه، وأن يتمتع بدراية كافية حول إستراتيجيات التدريس، بالإضافة إلى كيفية توظيف هذه الإستراتيجيات في تدريس المادة وبالإضافة إلى ما

سبق، ينبغي على المرشد التعرّف على أساليب تعلّم الكبار والبالغين.

ولابد أن يتحلى المرشد بمهارات شخصية فعّالة لكي يتمكن من توثيق علاقات جيدة مع المعلّمين الذين يتلقون الإرشاد. ويجب تشجيع المرشد على توظيف مجموعة عريضة من الإستراتيجيات بهدف توثيق العلاقات مع المعلّمين، مما يساهم في تنمية الأداء المهني للمعلمين، وحيث أن دور المرشد قد يختلف باختلاف إدارات المدارس فقد تم تحديد بعض أدوار ومسئوليات أساسية للمرشد التربوي منها ما يلي:

- مباشرة العمل مع المعلّمين بهدف تحليل مجالات الاحتياج (وهو ما يتضمن على سبيل المثال: المحتوى التربوي، والأساليب التربوية، والإلمام بالمعايير التعليمية)
- توفير الدعم الشخصي على أساس فردي للمعلمين في مجال مادة التخصص.
- توفير المساعدة اللازمة بهدف تحسين القدرات المتوافرة لدى المعلّمين المستهدفين.
- تقديم أنشطة لتنمية العاملين، مما يساهم في دعم المعلّمين وتمكينهم من تحسين قدرتهم على تدريس المادة.
- توفير الموارد اللازمة للمعلمين (بما في ذلك الخبرات الفنية، والمواد التعليمية، وخلافه) بهدف جمع معلومات حول الأداء المهني للمعلمين، استعداداً لتزويدهم بالدعم اللازم.
- توفير المساعدة اللازمة للمعلمين بهدف تشكيل "فريق تعلُّم" عن طريق تقديم الإرشاد الفردي/ الشخصي، وأيضاً عن طريق عقد الاجتماعات الجماعية.
- تقديم المشورة وتوفير التغذية الراجعة حول الملاحظات التي يتم رصدها داخل الفصل الدراسي.

- دعم عملية التعلّم لدى الطلاب عن طريق توظيف إستراتيجيات رصد الملاحظات، وتقديم العروض التوضيحية داخل الفصل الدراسي.
- عقد اجتماعات مع المعلّمين بصفة منتظمة ودورية بهدف تعزيز فرص التنمية المهنية وتوثيق التعاون مع المعلّمين.
- تقديم نماذج حول "أفضل الممارسات" في سياق الفصل الدراسي، بحيث يبادر المرشد بتدريس حصة واحدة أو حصتين، بينما يقوم المعلّم الذي يتلقى الإرشاد برصد ملاحظاته حول أداء المرشد (لابد وأن يلي هذا النشاط "تعقيب" يتم إجرائه مع المعلّم).
- التحقق من توظيف الإستراتيجيات والأساليب التي تستند إلى المعايير القومية الموضوعة، في إطار عملية التدريس على مستوى الإدارات التعليمية.
- رصد الملاحظات حول أداء المعلّمين أثناء قيامهم بتطبيق الدروس على مستوى الفصل الدراسي.
- تقديم التغذية الراجعة للمعلمين، فيما يتعلق بالدروس التي يتم عرضها ورصد الملاحظات حولها.

لا تتضمن الأدوار والمسئوليات المنوطة بالمرشد ما يلي:

- إجراء تقييم للوقوف على أداء المعلّم.
- تحقيق الانضباط بين الطلاب من واقع الصفة الإدارية.
- مباشرة العمل كمعلم احتياطي.
- تيسير عملية التدريس بشكل رئيسي وفردي داخل الفصل الدراسي الخاص بالمعلّم الذي يتلقى الإرشاد.

- أداء واجبات ومهام مكتبية لا تتعلق بالأدوار والمسئوليات الرئيسية المُسندة إلى المرشد.

الأدوار المنوط بها المعلّم في إطار عملية الإرشاد

- الانفتاح على عملية التعلّم وتقبل المعلومات والمعارف الجديدة.
- المشاركة الكلية في الأنشطة التي يتم تنفيذها بالتعاون مع المرشد.
- توظيف المعارف التي يتم الاستزادة بها من المرشد بهدف توفير فرص تعلّم ذات جودة عالية أمام الطلاب.
- تحديد أهداف شخصية، في إطار من التشاور مع المرشد، بهدف تحسين عملية تدريس المادة.

خصائص وسمات المرشد التربوي الفعّال

- يجب اختيار المعلّم المرشد من ضمن المعلّمين الأوائل أو الأكثر خبرة.
- يجب أن تتوافر لدى المعلّم المرشد القدرة التي تمكنه من تخطيط وتحضير وتنفيذ الدروس التعليمية بشكل جيد.
- لابد أن تتوافر لدى المعلّم المرشد مهارات تنظيمية وقدرات لإدارة الفصل الدراسي بصورة متميزة.
- لابد وأن يبادر المعلّم المرشد بتوظيف السياسات القائمة على مستوى إدارة المدرسة والخاصة بعملية تحقيق الانضباط بين الطلاب.
- لابد وأن تتوافر لدى المعلّم المرشد القدرات اللازمة التي تمكنه من تطبيق الدروس التوضيحية بفاعلية.
- لابد وأن يتوافر لدى المعلّم المرشد المهارات التي يتمتع بها المعلّم والتي تمكنه

من توفير بيئة إيجابية تساهم في تعزيز عملية التعلّم، بالإضافة إلى رفع التوقعات تجاه مستوى الطلاب.

- لابد وأن يتوافر لدى المعلّم المرشد القدرات اللازمة للتأمل في الدروس، والاستفادة منها في اتخاذ قرارات تتعلق بعملية التدريس، سواء على المدى القصير أو الطويل.

- ✓ لابد وأن يبدي المعلّم المرشد التزاماً نحو عملية النمو والتنمية المهنية وفي الوقت ذاته، لابد وأن يشترك المعلّم المرشد بصورة منتظمة في الأنشطة التي تساهم في تعزيز عملية النمو المهني، وهو ما يتضمن على سبيل المثال ورش العمل، والمنتديات، والاجتماعات، ودورات الدراسات العليا. ولابد من الاستمرار في إطلاع المرشدين التربويين على الأبحاث والدراسات التي يتم إجرائها حول عمليتي التعليم والتعلّم.

- ✓ لابد أن تتوافر لدى المعلّم المرشد المهارات والقدرات التي يتمتع بها قادة المجموعات. ويجب أن يتمتع المعلّم المرشد باتجاهات إيجابية نحو المدرسة، وأيضاً تجاه زملائه في العمل. ولابد وأن يراعي المعلّم المرشد احتياجات ومتطلبات الآخرين. وفي الوقت ذاته، لابد وأن تتوافر لدى المعلّم المرشد مهارات شخصية جيدة، ولابد وأن يتمتع بالمرونة، وأن يلقى أيضاً قبولاً من أقرانه. ويجب أن يبدي المعلّم المرشد استعداده لتبادل الخبرات التي يتمتع بها مع آخرين.

- ✓ ولابد أن يتحلي المعلّم المرشد بالثقة، ويبدي اهتماماً نحو الآخرين. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن يبدي المعلّم المرشد اهتماماً شخصياً بالأطراف التي تتلقى المشورة. ولابد وأن يشعر المعلّم المرشد بتقدير الذات، كما يجب أن يتمكن من مراعاة احتياجات الآخرين.

مقترحات لاختيار المرشدين التربويين

قام بعض الخبراء بتوفير إرشادات عامة حول كيفية اختيار المرشدين التربويين، مع التأكيد على توجيه عناية خاصة لكيفية اختيار المرشحين للقيام بعملية الارشاد التربوي. ويُوصى بضرورة إعداد إجراءات منهجية بغرض اختيار المرشدين التربويين. ويجب صياغة هذه الإجراءات بشكل واضح وصريح. ويجب التواصل مع المرشدين المحتملين على نحو يبرز أهمية هذا الدور، والتأكيد على القيمة والمسئولية الكامنة في هذا الدور، على ألا يتم إلزام أي منهم بقبول هذا التكليف.

يجب اختيار المرشدين التربويين الذين يتمتعون بقاعدة عريضة من الخصائص والسمات المشتركة مع الفئات والأطراف المرشحة لتلقي الارشاد والمشورة التربوية، والتي تتضمن على سبيل المثال: الصف الدراسي، والمادة الدراسية، وفلسفة التدريس، وأسلوب التدريس، والنوع الاجتماعي. ويوصي الخبراء بضرورة تمتع المرشد التربوي بما لا يقل عن ٥ سنوات من الخبرة في مجال التدريس، كما يفضّل أن يزيد عُمر المرشد التربوي عن عمر المعلّمين متلقين الارشاد والمشورة. وفي الوقت ذاته، يجب أن يتسم البرنامج بالمرونة.

كما يؤكد الخبراء على أهمية توفير دورات تدريبية مناسبة لإكساب مهارات إضافية للمرشدين التربويين تتعدى تلك المهارات التي يتم توظيفها في إطار عملية التدريس، والتي تتضمن على سبيل المثال كيفية التعامل مع الكبار والبالغين، بالإضافة إلى رصد الملاحظات، وعقد الاجتماعات، وحل المشكلات، علاوة على مهارات ريادة التغيير بفاعلية.

- وفي عام ٢٠٠١، أجرى د. جوان روسي بيكر دراسة لتحديد أساليب الإرشاد التي يجري توظيفها في إطار احدى المبادرات التي عنيت بالارشاد

التربوي وفي إطار هذه الدراسة، أمكن صياغة ثلاثة تعريفات تصف دور المرشد، كما يلي:

المرشد معاوناً: يُصنف المرشد ذاته باعتباره شخص مرجعي يمكن للمعلم الاستعانة به. وتوفر هذه الفئة من المرشدين المواد والمعلومات وجوانب الدعم والأنشطة المختلفة في إطار من التعاون مع المعلّم أثناء تحضير الدرس وتخطيطه. ويوفر المرشد قدراً ضئيلاً من التغذية المرتجعة المباشرة للمعلم حول الأساليب التربوية التي يبادر المعلّم بتوظيفها أو كيفية استعراض المبادئ والمفاهيم المرتبطة بالمادة وفي الوقت ذاته، تنصب المناقشات بصورة أكبر على مستوى استيعاب وإدراك الطلاب، ومدى المعارف والمعلومات التي يمكنهم اكتسابها، على أن يتم إتاحة الفرصة أمام المعلّمين لتوضيح هذه المعلومات وتقديم مزيد من التفاصيل حولها.

المرشد نموذجاً يُحتذى به: يلتزم المرشد بتوظيف خطة طويلة المدى يباشر من خلالها أداء مهامه مع المعلّمين عن طريق تقديم نماذج حول عملية التدريس. وتساهم الأساليب التربوية بصورة نشطة في إشراك الأطفال في مهام فعالة، بالإضافة إلى تقديم نماذج حول عملية الإرشاد ذاتها. ويجوز للمرشد تقديم نموذج للمتابعة لتمكين المعلّم من استخدامها بعد الانتهاء من تقديم الدروس النموذجية.

المرشد قائداً: يباشر المرشد أداء مهامه باعتباره قائداً أو كدليل للمعلم. وتساهم الإرشادات المباشرة التي يتم تقديمها للمعلم في تحقيق الفاعلية

-كما يُسَهّل على المعلّم تقبلّها – وذلك فيما يتعلق بالقضايا التعليمية والأساليب التربوية، بناءً على كيفية تقديمها أو توفيرها. ويجب أن تساهم التغذية الراجعة التي يتم توفيرها في تحسين أداء المعلّم، وتعزيز مقدار المعارف ومستوى الاستيعاب الذي يتمتع به الطلاب. وفي إطار هذا الدور، يتسنى للمرشد والمعلّم توثيق علاقات التعاون فيما بينهما لحل المشكلات، وذلك من خلال تصميم وتطبيق بعض الخطوات الهامة في عملية التدريس.

توثيق العلاقات لنجاح العلاقة الارشادية

قبل الاضطلاع بمهام الإرشاد التربوي الفعّال، ينبغي على كل من المرشد والمعلّم توثيق العلاقة فيما بينهما لتساهم في تعزيز الثقة والاحترام المتبادل بينهما، وتبعث على الشعور بالآمان والطمأنينة. ويجب أن يمتنع المرشد عن تقييم المعلّمين الذين يتلقون الإرشاد. ومن جهة أخرى، فإن الخلط بين مهام الإرشاد ومهام التقييم الرسمي من شأنه أن يعرّض هذه العلاقة – التي يمكن أن تؤدي إلى إحداث تغييرات إيجابية – للخطر.

ومن هذا المنطلق فإن توثيق علاقات إيجابية يتطلب تخصيص الوقت الكافي وبذل الجهد اللازم لإنجاح هذه العلاقة. وسعياً إلى بناء هذه العلاقة، يتطلب الأمر من المعلّمين إدراك القيمة الكامنة في هذا التفاعلات – نظراً لمساهمة هذه العلاقة في تحسين أساليب التدريس التي يقوم المعلّمون بتطبيقها، بالإضافة إلى تنمية معارفهم وللمساهمة في إنجاح هذه العلاقة، لابد من الوفاء بالعديد من المتطلبات الأساسية لتعزيز عملية الإرشاد.

متطلبات أساسية لإنجاح العلاقة الإرشادية

- تحديد الأدوار والمسئوليات والتوقعات بشكل واضح.
- تخصيص الوقت الكافي للتحضير والتأمل.
- توثيق علاقات صادقة وأمينة تساهم في تعميق الاحترام المتبادل بين المرشد والمعلّم.
- تنمية مهارات الإصغاء الفعّال.
- طرح أسئلة إستراتيجية لتعزيز مستويات التفكير.
- جمع البيانات اللازمة (حول ممارسات وسلوكيات كل من المعلّم والطالب) وتقديم تغذية راجعة داعمة واعية ومدروسة.

ويمكن تنمية الثقة المتبادلة بين الطرفين عن طريق اتخاذ إجراءات مناسبة وتبادل الخبرات الملائمة، ويتسنى للمرشد تنمية هذه العلاقة وتعزيز الثقة المتبادلة من خلال التركيز على مستوى تفكير واستيعاب الطلاب، وإبراز المغالطات والمفاهيم الخاطئة، وتسليط الضوء على إنجازات الطلاب والطالبات ونتائج أدائهم وعملهم. ويساهم هذا المحور في إتاحة الفرصة أمام إجراء مناقشات وحوارات حول عملية التعلم. وتسلط هذه المحادثات والمناقشات الإرشادية الضوء على تلك القضايا المرتبطة بالمادة، أو غيرها من القضايا التي تتعلق بمجالات القوة الكامنة في عملية التعلّم، بالإضافة إلى تحديد احتياجات الطلاب.

وهناك أساليب أخرى يمكن توظيفها بهدف توثيق علاقات إيجابية بين المرشد والمعلّم، ويتمثل أحد هذه الأساليب في الدروس التوضيحية والتي يختص المرشد بتقديمها. وعادة ما يتم تقديم هذه الدروس التوضيحية خلال الجلسات الأولى التي يتم عقدها في مرحلة مبكرة من عملية الإرشاد. وعادة ما تساهم الدروس

التوضيحية في تمهيد الطريق أمام بناء هذه العلاقة. وفي بعض الحالات، ربما يتطلب الأمر من المرشد تقديم درس أو درسين توضيحيين من أجل تمكين المعلّم من التعرف على بيئة تعلم مختلفة أو تصور ملامحها، أو الاستفادة من أسلوب فني جديد. ولابد أن يتجه المرشد إلى تصميم الدروس التوضيحية بعناية فائقة.

ويجب تكليف المعلّم بأداء مهام محددة أو التركيز على مجالات بعينها خلال العرض التوضيحي. ومن جهة أخرى، لابد من تصميم المناقشات التي تعقب الدرس التوضيحي على نحو يدعم الأهداف التفصيلية أو الغرض العام المراد تحقيقه من خلال الدرس التوضيحي. وفي أعقاب الدرس التوضيحي، وبعد انتهاء اللقاء البعدي بين المرشد والمعلّم، عادة ما يتم مطالبة المعلّم بتدريس الدرس الذي يعقب هذا اللقاء، أو الاستفادة من الدرس التوضيحي الذي قام المرشد بتقديمه.

خطوات الارشـاد التربـوي

- إستراتيجيات هامة لدعم اللقاء القَبلي
- عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي
- إستراتيجيات هامة لدعم اللقاء البَعدي
- الترتيبات الإدارية المتعلقة بعملية الارشاد التربوي

أولاً : إستراتيجيات هامة لدعم اللقاء القَبلي :

يتمثل الغرض من اللقاء القبلي في تصميم إطار عام للدرس المقرر التعرض له وذلك في شكل تعاوني بين المرشد والمعلّم. كما يتيح هذا اللقاء القبلي الوقت الكافي لتوضيح الدرس المقرر واستعراض الهدف الرئيسي المراد تحقيقه، والتعرض لبعض المفاهيم الرئيسية بالمادة.

ويفسح هذا الاجتماع القَبلي المجال أمام المرشد للتحقق من مدى عمق

المعارف التي تتوافر لدى المعلّم. وفي الوقت ذاته يتيح هذا اللقاء الوقت الكافي أمام مناقشة مختلف الإستراتيجيات الفعالة لتيسير عملية التدريس، كما يُعد اللقاء القَبلي فرصة جيدة للتعرف على بعض التحديات المتوقعة والتي يمكن أن تعترض عملية تعلم الطلاب، وتحديد المغالطات المحتملة التي يمكن تحديدها ومعالجتها بصورة مباشرة أثناء تطبيق الدرس.

وفي النهاية، تساهم اللقاءات القَبلية في تحديد بعض المحاور الرئيسية التي يجب توجيه انتباه خاص إليها أثناء عملية الملاحظة. ويستعرض القسم التالي بعض الأسئلة الشائعة التي ربما يبادر المرشد بتوجيهها للمعلم أثناء اللقاء القَبلي.

- ما الموضوع الرئيسي المقرر التعرض له من قبل المعلّم مع الطلاب أثناء شرح الدرس؟
- ما هي الأهداف التي يرغب المعلّم في تحقيقها أثناء تطبيق هذا الدرس؟
- ما هي الأنشطة التي يخطط المعلّم لتنفيذها أثناء هذا الدرس؟
- ما هي الأفكار والمفاهيم المتضمنة في هذا الدرس؟
- كيف يرتبط هذا الدرس مع الأهداف الكلية التي تم تحديدها للعام الدراسي الحالي؟
- ما هي الجوانب المتضمنة في الدرس والتي قد تشكل تحدياً خاصاً بالنسبة للطلاب؟
- ما هي المجالات والجوانب التي ربما يواجه الطلاب صعوبة في استيعابها؟
- ما هي المفاهيم الخاطئة التي ربما يتبناها الطلاب فيما يتعلق بهذا المحتوى التعليمي؟

- هل هناك طلاب يعانون من بعض الاحتياجات الخاصة داخل الفصل الدراسي؟

ثانياً: عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي:

بعد الانتهاء من عقد اللقاء القَبلي، يلتزم المرشد برصد ملاحظاته حول عملية التدريس وذلك أثناء تطبيق المعلّم للدرس الذي سبق وأن تمت مناقشته فيما بين المعلّم والمرشد، أو ربما يقوم المعلّم برصد ملاحظاته حول أداء المرشد أثناء قيامه بتقديم درس توضيحي. وفي إطار هذه الفترة، يقوم الملاحظ – سواء المعلّم أو المرشد – بتسجيل ملاحظاته حول ما يحدث داخل الفصل الدراسي.

ثالثاً: إستراتيجيات هامة لدعم اللقاء البَعدي

تمثل عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي مرحلة هامة للغاية ضمن سلسلة الاجتماعات واللقاءات الإرشادية، بل وتُعد الأهم على الإطلاق. حيث يساهم الاجتماع القبلي في تمهيد الطريق وتوجيه الانتباه على محاور محددة، ومن ثم تحسين الأداء العام لعملية التدريس. وخلال عملية الإرشاد التي تتم داخل الفصل الدراسي، يعني المرشد بشكل عام بجمع البيانات والمعلومات اللازمة. وخلال الاجتماع/ اللقاء البعدي، يعرض المرشد المعلومات التي قام بجمعها، كما يبادر بتقديم تغذية راجعة، ويقوم بتشجيع المعلّم على التأمل في الدرس، وذلك بهدف بناء قدرات المعلّم. وتساهم المناقشات والمحادثات التي يتم إجرائها حول مستوى استيعاب وفهم الطلاب ونتائج أدائهم في توليد المزيد من الأفكار وإثارة بعض الأفكار والإستراتيجيات التي يمكن الاستعانة بها، كما تؤدي هذه المناقشات إلى طرح بعض الخطوات المُقبلة التي يلتزم المعلّم باتخاذها. وتتمثل إحدى التقنيات الرئيسية في عملية الإرشاد الفعال في توجيه أسئلة موجهة بهدف التحقق من مستوى التقدم الذي يتمكن الطلاب من تحقيقه. ويتيح اللقاء البعدي الفرصة

أمام تقييم عملية التعلّم، وتعزيز عملية التدريس، وتعديل الخطط التعليمية.

ويتمكن المرشد الفعّال من التركيز على العلاقة بين المحتوى التعليمي المستهدف وعملية تعلم الطلاب عن طريق طرح الأسئلة. وعادة ما يتعرض المعلّم خلال اللقاء البعدي لبعض القضايا المرتبطة بالمبادرات التي يتخذها المعلّم، بالإضافة إلى بعض السيناريوهات التي تحمل عنوان "**ماذا لو أن**.....".

رابعاً: الترتيبات الإدارية المتعلقة بعملية الارشاد التربوي

يقضي المرشد التربوي قدراً كبيراً من الوقت في تقديم الدعم اللازم لتعزيز عملية التدريس داخل الفصل الدراسي. ويبادر المرشد بتوفير الإرشاد والتوجيه، ورصد الملاحظات حول الدرس الذي يختص المعلّم بتقديمه، وتوفير عروض توضيحية. وعلاوة على ما تقدم، يبادر المرشد بتوفير الدعم اللازم للمعلم عن طريق اللقاءات البَعدية والقَبلية، ومن خلال الجلسات التي يتم عقدها لتحضير وتخطيط الدروس، ومن خلال التقييم الذي يتم إجراؤه للتعرف على مستوى أداء الطلاب، وتوفير دورات تدريبية حول المحتوى التعليمي للمادة، بالإضافة إلى إجراء تقييمات تكوينية مرحلية لقياس إنجازات الطلاب. لابد وأن يخصص المرشد ٢٠ جلسة إرشادية كحد أدنى مع كل معلم مستهدف على مدار العام. ولابد وأن يستهدف المرشد التربوي للمادة المعلّمين من ذوي الخبرة وممن تمكنوا من تحقيق النجاح، والذين يعربون عن اهتمامهم بتحسين الإستراتيجيات التي يتم توظيفها لتدريس المادة، بالإضافة إلى تنمية معارفهم. ولابد أن يتلقى المرشد التربوي دعماً كاملاً من مدير المدرسة، علماً بأنه يتعين على كل من مدير المدرسة والمرشد العمل معاً من أجل دعم نمو المعلّمين المستهدفين.

" تتمثل احدى الملامح الضرورية المرتبطة بعملية الإرشاد في توظيف العلاقات التي يتم توطيدها بين المرشد وناظر المدرسة والمعلّمين بهدف تهيئة المناخ المناسب لتبادل الأحاديث والحوارات التي تفضي إلى إحداث تغييرات إيجابية في السلوكيات العامة، وأيضاً في الأساليب التربوية، وفي المحتوى التعليمي".

(الإرشاد الفني، أنينبيرج ٢٠٠٦)

نقاط محورية/ أساسية في عملية الارشاد التربوي

١- توجيه الانتباه لتعزيز مستوى تفكير/ أداء الطلاب

ينصب التركيز في إطار عملية الإرشاد التربوي على مستوى تفكير الطلاب، بالإضافة إلى نتائج أدائهم. وعندما يتم توجيه الانتباه إلى مستوى تفكير الطلاب وأدائهم العام، يتمكن المعلّمون من تطويع دورهم التعليمي على نحو يساهم في تلبية احتياجات واهتمامات الطلاب. وعندما يتمكن المعلّمون من تحديد مستوى تفكير الطلاب ومستوى استيعابهم للمفاهيم المتضمنة بالمادة الدراسية، والتحقق من المفاهيم الخاطئة والمغالطات التي يتبناها كل منهم، يتسنى لهم عندئذ إعداد إستراتيجيات تساهم في تلبية تلك الاحتياجات. وتشكل هذه الاهتمامات محوراً أساسياً يساهم في دعم عملية التدريس، ويؤدي إلى توفير أساليب تربوية فعّالة.

ومن هذا المنطلق، لابد وأن يحتل أداء الطالب محور عملية الإرشاد. وتمثل هذه الإستراتيجيات أداة لتقييم مستوى فاعلية التغييرات التي يتم استحداثها في المنهج التعليمي، وفي عملية التدريس، وفي الأساليب التربوية.

ومن الجدير بالذكر، أنه يمكن من خلال الوقوف على أداء الطلاب التحقق من النتائج والمخرجات التي يمكنهم إنجازها خلال فترة الملاحظة بالفصل الدراسي. وعن طريق التحقق من أداء الطلاب ونتائج عملهم بشكل تعاوني يتسنى للمرشد والمعلّم المشاركة في مناقشات ترتكز على بعض الأدلة والقرائن المحددة. وفي إطار هذه المناقشات يمكن التعرف على مستوى استيعاب بعض الطلاب للمفاهيم، واستكشاف المهارات والمعارف التي يمكنهم اكتسابها وتنميتها. وفي الوقت ذاته، يمكن تبادل النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال تقييم مستوى فهم واستيعاب الطلاب لتلك المفاهيم، ومعدل تنمية المهارات التي يتم اكتسابها.

وعادة ما تتطرق هذه النوعية من المناقشات والمحادثات إلى الخطوات المقبلة، كما تتعرض هذه المناقشات إلى بعض القضايا التعليمية التي يجب معالجتها.

وتستهدف عمليات التقييم الرسمي أيضاً قياس مستوى تفكير الطلاب ومعدل استيعابهم وإدراكهم للمحتوى التعليمي. وفي هذا الصدد، يبادر المرشد بالعمل عن قرب مع المعلّم بهدف تخطيط بعض مهام التقييم التي تتوافق إلى حد كبير مع الأهداف المراد تحقيقها، كما تتماشى مع الخبرات التعليمية. ومن هذا المنطلق، فإن إعداد هذه التقييمات في إطار من التعاون بين المرشد والمعلّم، يمثل أسلوباً فعالاً يتيح الفرصة أمام تقييم معدل التقدم الذي يتم تحقيقه في عملية التدريس. وتساهم هذه التقييمات التي يتم إجرائها بصفة دورية أو منتظمة في استكشاف معدلات إنجاز الطلاب، كما يمكن الاستفادة منها أيضاً في تعزيز أساليب وإستراتيجيات التدريس التي يتم توظيفها من قبل المعلّم. ومن الجدير بالذكر أن توظيف هذه المهام التقييمية الرسمية باعتبارها أداة تعلّم للطلاب يعكس أهمية خاصة. ويمكن أن يبادر المرشد والمعلّم بمناقشة كافة الأساليب التي يمكن توظيفها بهدف تعظيم الاستفادة من هذه المهام التقييمية وتفعيل آثرها مما يؤدي إلى تعزيز عملية تعلم الطلاب.

٢- تقنيات طرح الأسئلة وبناء الخبرات

يبادر المرشد التربوي والمعلم – خلال اللقاء القَبلي– توظيف الأسئلة بهدف الوقوف على مستوى تفكير واستيعاب الطلاب، وتشجيعهم على التأمل، ودعم عملية التدريس، بالإضافة إلى بناء القدرات الداخلية. وتُعد الأسئلة التي يقترحها المرشد والمعلم بمثابة نماذج لطبيعة ونوعية الأسئلة التي يمكن للمعلم الاسترشاد بها بهدف طرح المزيد منها مع الطلاب. وفي الوقت ذاته تساهم الأسئلة في تشجيع المعلّم على الحصول على نصائح وإرشادات والتوصل إلى مزيد من الأفكار. ومن

خلال طرح الأسئلة، يتسنى للمرشد استكشاف المفاهيم الخاطئة، وتحديد جوانب الالتباس في المفاهيم لدى المتعلمين، بالإضافة إلى الوقوف على أداء المعلّم. ومن خلال التركيز على أداء الطالب وإنجازاته، تُتاح الفرصة أمام المرشد والمعلّم للتعمق في المادة الدراسية، سعياً إلى تقييم مستوى استيعاب الطلاب وقياس المهارات التي يتم اكتسابها. وتساهم هذه المناقشة في تهيئة بيئة خصبة تؤدي إلى الوقوف على مستوى تعمق المعلّمين في المادة، وتقييم قدرتهم على توصيل المحتوى إلى الطلاب على نحو يؤدي إلى التجاوب مع اهتماماتهم ويتماشى مع أساليب تعلم كل منهم، هذا بالإضافة إلى تطوير عملية التدريس في المستقبل.

ويمكن أن تتجاوب تقنيات طرح الأسئلة الفعّالة أيضاً مع تلك القضايا الشائعة والتي طالما تسببت في حدوث ارتباك ولَبْس، والمتمثلة في الكشف عن الاخطاء التعليمية التي قد يرتكبها المعلّم والسهوات التي قد تصدر عن المعلّمين خلال تقديم وشرح المادة، وتتطلب تقنيات طرح الأسئلة الفعّالة اكتساب مهارات أساسية، فعلى سبيل المثال: تشكل الأخطاء والسهوات التي تصدر عن المعلّمين قضية شائعة ومتكررة لابد وأن يسعى المرشد التربوي إلى مواجهتها والتعامل معها. ومن جهة أخرى، يجب تقييم تلك المعادلة أو الموازنة بين السماح للمعلم لتفادي الإحراج (المحافظة على ماء الوجه) وبين التسبب في تدريس الطلاب مفاهيم خاطئة ومغلوطة. وفي هذا الصدد، يتم مناقشة مثل هذه القضايا في إطار العلاقة التي تربط بين المرشد والمعلّم، أوالعلاقة التي تربط بين المعلّم والطلاب، وبناء على طبيعة ونوع الخطأ الذي يرتكبه المعلّم، ومن جهة أخرى فإن التعامل مع هذه القضايا يعتمد في المقام الأول على قدرة المرشد على التعرّف على هذه القضايا واستكشافها، بالإضافة إلى قدرته على التواصل مع المعلّم على نحو ينم عن الاحترام، مما يتيح الفرصة أمام مناقشة مثل هذه القضايا في بيئة آمنة.

وعادة ما يتم التعامل مع هذه القضايا خلال اللقاءات البَعدية. وعادة ما يطرح المرشد الفعّال بعض الأسئلة للاستفسار عن دلالة بعض العبارات أو الجُمل التي يستخدمها المعلّم أثناء شرح الدرس. ومن جانبه لابد وأن يتأمل المعلّم في دلالة تلك العبارات أو الجُمل التي يستخدمها. وعادة ما يشجع هذا الأمر المعلّم على التحاور مع المرشد، أو توجيه الدعوة إليه لمناقشة هذه القضايا، مما يساهم في التعرف على تلك القضايا المطروحة بصورة أفضل. وأحياناً ما يتم عرض فكرتين متناقضتين (تنبع إحدى هاتين الفكرتين من المفهوم الخاطئ الذي يرتكبه المعلّم، بينما تعكس الفكرة الثانية المفهوم الصحيح). ومن خلال مطالبة المعلّم بتفسير هاتين الفكرتين والتعرض لهما بصورة منطقية، يمكن إتاحة الفرصة أمام المعلّم لإمعان للنظر في هاتين الفكرتين أو المفهومين، والاستفادة من الأخطاء. **وعلى مستوى الفصل الدراسي** يمكن أيضاً التعامل مع الأخطاء الصارخة عن طريق طرح فكرة مضادة ومطالبة الطلبة والطالبات بالفصل الدراسي بالتحقق من مدى صحة ما يتم طرحه من أفكار، ويمكن التدليل على مدى صحة هذه الأفكار والمفاهيم المطروحة استناداً إلى المنطق والحجة والبراهين أو القوانين. وينبغي أن يشترك الطلاب والمعلّم والمرشد معاً في تلك المناقشة التي تستند إلى المنطق والحجة. وتشكل تقنيات طرح الأسئلة وصياغة حُجج منطقية للتحقق من صحة تلك الأفكار والمفاهيم المطروحة محور المادة التي يتم تدريسها، كما تساهم في دعم الأنشطة التي يتم تنفيذها.

٣- إستراتيجيات إرشادية أخرى

يجب أن يبادر المرشد التربوي بتوظيف أداة ليتم توظيفها من قِبَل المعلّم في عملية التقييم الذاتي، وعندما يشعر المعلّم بالطمأنينة والثقة، عادة ما يتسم بالواقعية،هذا وهناك أسلوب أخر قد أثبت فاعليته ونجاحه بالنسبة للمرشد

التربوي والذي يتمثل في تشجيع المعلّم على تحديد أحد الموضوعات الهامة، وتقييم الطلاب من خلال استخدام مهام محددة لتقييم الأداء. ويلتزم المرشد والمعلّم في تلك الحالات بمناقشة النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال عملية التقييم، كما يتم تحديد مجالات القوة لدى الطلاب، وقياس مستوى استيعابهم وإدراكهم للمفاهيم المتضمنة، بالإضافة إلى التركيز على المفاهيم الخاطئة أو المغلوطة بهدف تصحيحها. وفور الانتهاء من إجراء تحليل متأنٍ للنتائج التي يتمكن الطلاب من تحقيقها، لابد من إجراء محادثات حول كيفية تحسين أساليب التدريس في المستقبل، بالإضافة إلى مناقشة كيفية تلبية احتياجات واهتمامات الطلاب. ويمكن للمعلم والمرشد التعاون معاً بهدف إعداد إستراتيجيات تعليمية ملائمة، بناء على خصائص الفصل الدراسي، وبما يتماشى مع أهداف المادة.

وفي النهاية، يجوز للمرشد والمعلّم اتخاذ قرار حول كيفية مباشرة العمل في إطار فريق ثنائي والتعاون معاً لتدريس الفصل الدراسي. ويمكن أن تساهم هذه العلاقة – التي لا ترتبط بالتسلسل الهرمي – في تشجيع المعلّم على تطوير هذه العملية، لتتحول إلى علاقة توجيهية طويلة الأمد.

وقد يخشى بعض المعلّمين من اهتزاز وضعهم ومكانتهم أمام الطلاب، وذلك في حال إذا بدوا تابعين أو خاضعين لشخص أخر داخل الفصل الدراسي. ويكتشف المعلّم تقبل الطلاب لهذا الدور الإرشادي، دون أن يتسبب الأمر في تقليص الاحترام الذي يبديه الطلاب نحو المعلّم. وفي واقع الأمر، يساهم هذا الدور الذي يضطلع به المعلّم باعتباره متعلماً طوال الحياة في تقديم نموذج يحتذى به الطلاب، وهو ما يجب التأكيد عليه وإبراز القيمة الكامنة فيه. وتتيح فرق التدريس الثنائي الفرصة أمام توفير مزيد من "العيون والأذان" بهدف تقييم عملية التعلّم، وإجراء مناقشات مشتركة حول التحديات التي تواجه الطلاب.

وتتمتع منهجية التدريس الثنائي بمزايا متعددة، تتضمن على سبيل المثال الاشتراك في تخطيط وتحضير الدروس، وهو ما يساهم عادة في تحقيق مزيد من الجودة. وهناك أيضاً مفاوضات ومناقشات تجري بين المرشد والمعلّم، وذلك فيما يتعلق بكيفية توفير ثقافة فعالة داخل الفصل الدراسي.

والقسم التالي يستعرض مجموعة من المنهجيات أو المداخل المختلفة في إطار عملية الإرشاد:

- إتاحة الفرصة أمام المعلّم الذي يتلقى الإرشاد لتحديد الاحتياجات بشكل ذاتي وفردي
- إشراك المرشد والمعلّم في تحديد المحور الرئيسي لعملية الإرشاد بشكل تعاوني.
- قيام المرشد بزيارة الفصول الدراسية بهدف رصد الملاحظات في سياق متفتح، ومن ثم تحديد المحاور الرئيسية المقترح التعرض لها مع المعلّم.
- قيام فريق الإدارة أو القيادة العليا بالمدرسة بإبراز ضرورة تحديد المحاور أو الموضوعات الرئيسية المقرر التعرض لها عن طريق برامج الإرشاد (مثل تطبيق استراتيجيات التعلم النشط)، بناء على مدى إلمامهم ودرايتهم بطرق التدريس واحتياجات الطلاب بالمدرسة.

***

ويشير رودمان (١٩٩٩) إلى أن: مستوى استعداد الكبار للتعلم يختلف من شخص لآخر، وعادة ما لا يميل الكبار (البالغون) إلى المجازفة أو المخاطرة.. غير أن هذا لا يعني عدم استفادة جميع المعلّمين من برامج الإرشاد، أو إلى عدم استعدادهم للاشتراك في أي من المراحل المتضمنة في تلك البرامج، ولكن هذا الأمر يعني تخصيص مزيد من الوقت للمعلمين الأكثر احتياجاً.

ويتوافر في البرامج التي يتم تنفيذها داخل الفصل الدراسي مقومات تتيح الفرصة أمام تحديد الاحتياجات الفردية للمعلمين، بالإضافة إلى توفير قدر مناسب من الدعم والتنمية المهنية على نحو يكفل تلبية هذه الاحتياجات. وترتبط هذه الاحتياجات بشكل عام بكافة مجالات التعلّم، كما أنها تمثل ممارسات جيدة تساهم في دعم مستوى أداء المعلّمين. وتتمثل هذه الاحتياجات بشكل رئيسي فيما يلي:

- تنمية علاقات ملائمة مع الطلاب.
- توظيف منهجيات تربوية فعالة، تتضمن على سبيل المثال إستراتيجيات التعلّم التعاوني –......
- متابعة الطلاب بشكل فردي، وأيضاً متابعة الفصل الدراسي بشكل مجمل، هذا بالإضافة إلى تشجيع الطلاب على تحمل المسئولية بصورة شخصية عن أداءاتهم الفردية.
- توظيف تقنيات التقويم التكويني.
- تخطيط وتنفيذ برامج متنوعة تتناسب مع مستويات متعددة من الأداء.
- تلبية الاحتياجات الفردية والجماعية للطلاب داخل الفصل الدراسي.
- إدارة سلوك الطلاب على نحو ملائم.
- تطبيق تقنيات طرح الأسئلة الفعالة من قبل المعلّم، وتوفير تغذية مرتجعة بناءة وملائمة.

لابد من تنفيذ عملية الإرشاد التربوي في إطار ثقافة آمنة تساهم في تعزيز التنمية المهنية بين المعلّمين. (فوللان وهارجريفز ١٩٩٦)

أن النماذج التعليمية المركبة لابد من تطبيقها حوالي ٢٥ مرة قبل أن يتم تأصيلها أو ترسيخها ضمن الممارسات المعتادة لدى المعلّمين. وبصرف النظر عن النموذج الإرشادي الذي يتم توظيفه، لابد أن يساهم هذا النموذج في تحقيق أفضل النتائج لصالح الطلاب، مما يساهم في توجيه عملية اتخاذ القرارات. "شورز" و"جويس"، و"بينت" (١٩٨٧)

وفي سياق المدرسة بشكل عام، وأيضاً داخل الفصل الدراسي لكل معلم على حده، يمكن إبراز مدى ارتباط عملية التنمية المهنية باحتياجات المعلّم، علماً بأنه غالباً ما يتسنى إحداث التغييرات المطلوبة في هذا السياق. (أستشباتشر ١٩٩٤، وريسنيك ١٩٩٦)

ويمكن أن تبدأ المدارس في إجراء تقييم للوقوف على مدى فاعلية برامج التنمية المهنية المخصصة للمعلمين عن طريق متابعة التغييرات التي يمكن إحداثها بين الطلاب. (جوسكي ٢٠٠٢)

النماذج المختلفة للإرشاد التربوي

أ - نموذج إرشـاد الأقـران (في مجموعات ثنائية)

في إطار هذه الإستراتيجيات، يتم تشكيل مجموعات ثنائية يتمثل طرفاها في معلمين يعمل كلاهما جنباً إلى جنب بصفة مستمرة. ويتكافأ طرفا هذه العلاقة، حيث يتم تصنيف كل منهما باعتباره مرشداً وأيضاً باعتباره متعلم. وتمثل عمليتا الملاحظة الصفية وجمع البيانات جزءً لا يتجزأ من هذه العملية، وهو ما ينطبق أيضاً على عملية التخطيط وإعداد الموارد، وغيرها من الإستراتيجيات ذات الصلة.

إن هذا الأسلوب يطلق عليه أسلوب التدريب بالزملاء **Peer coaching** وقد عرفه أكلاند (**Ackland,1991**) بأنه «إجراء يقوم به فريق من المعلمين لملاحظة البعض باستمرار وتقديم الدعم والزمالة والتغذية الراجعة». ولقد استخدم هذا الأسلوب في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة منذ بداية الثمانينيات فبالرغم من شيوع أوجه التعاون والمساعدة بين المعلمين إلا أن أول من التفت إلى أهمية ذلك التعاون ودوره في تطوير المعلم هما التربويتان جويس وشاورز.

ففي السبعينيات من القرن العشرين لاحظ المربون أنه بالرغم من المحاولات الجادة لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة لتعلم مهارات جديدة وتطبيقها في المدارس إلا أن التدريب لم يحقق النجاح المتوقع، لذلك اقترحت جويس وشاورز النمذجة والمحاكاة والتدريب في الفصول مع التغذية الراجعة، أي أن المعلمين يحتاجون إلى المساعدة داخل الفصول، فافترضتا أن التوجيه بعد التدريب يعطي نتائج أفضل من نتائج التدريب فقط. وقد أثبتت دراساتهما بعد ذلك أن المعلمين

الذين حظوا بتوجيه ومشاركة في التخطيط للتدريس استطاعوا تطبيق المهارات والأساليب الجديدة بشكل أفضل من زملائهم لذلك أوصتا بالاهتمام بتشكيل فرق لتوجيه وتدريب المعلمين.

المزايا

- يتم إشراك كل معلم باعتباره مرشد – بالتبادل – حيث العلاقة بين الزملاء ليست هرمية، فمرة يكون الزميل مرشداً يساعد زميله على تحديد الصعوبات لديه ويشاهد أداءه ويقدم له التغذية الراجعة ومرة يكون هو المعلم الذي يحتاج إلى زميله كمرشد تربوي له.
- يساهم في نقل المهارات والاستراتيجيات الجديدة إلى أرض الواقع وتطبيقها في الفصول وذلك عن طريق استعادة وتذكر هذه المهارات بين الزملاء المعلمين وكذلك تعلم استراتيجيات جديدة.
- يقلل من العزلة بين المعلمين ويقوي الدعم والزمالة بين المدرسين حيث يعزز التعاون والمشاركة في الأفكار والأساليب الفعالة ويبني ثقافة العمل التعاوني ليساعد المعلمين على تبادل الأفكار والخبرات الناجحة ومناقشة قضايا التدريس.
- يساعد على تطوير المعلم وتأقلمه مع التجارب التعليمية في الفصل فيثبت التجارب الإيجابية ويعالج ويطور البدائل للتجارب غير الفعالة ما يؤدي إلى زيادة شعور المعلم بفعاليته في التدريس.
- يؤسس المعلم كباحث في شؤون التدريس ودارس لقضايا التعليم
- يُعَوِّد المعلم الممارسة التأملية في التدريس.
- يساهم في توفير الوقت والجهد للمعلمين في ظل توفر المشاركة مع الزميل في

التخطيط للدروس وتقديم التغذية الراجعة الفردية.

- يعتبر وسيلة دعم ومساعدة بالذات للمعلمين الجدد والمعلمين المبتدئين.
- عادة ما لا تشكل هذه العملية أي تهديدات، نظراً لقيام المعلّمين باختيار مرشديهم
- تنطوي هذه العملية على بعض المرونة، وذلك من حيث التعامل مع الملاحظات التي يتم رصدها

التحديات

- تعذر متابعة فاعلية الأداء
- تخلف المعلّمين ممن لا يتمتعون بدافع أو حافزٍ داخلي عن تحقيق تقدم ملحوظ لتحسين الأداء
- عادة ما قد تتفاوت مستويات الخبرة التي يتمتع بها المرشدون، وربما يتطلب الأمر عقد دورات تدريبية حول الأدوار والمسئوليات الفعالة للمرشد، بالإضافة إلى بعض مجالات الممارسة والتطبيق المحددة
- لا تتوافر لدى قاعدة عريضة من المعلّمين المهارات التي تؤهلهم لتقديم تغذية راجعة فعالة حول أداء زملاء لهم.
- ربما يلجأ المعلّمون ممن لا يجيدون الأداء أو ممن يتسم أداؤهم بالتدني إلى اختيار بعضهم البعض، الأمر الذي قد يؤدي إلى تحقيق قدر ضئيل من التقدم في أداء المعلّمين
- ضرورة تقدير واهتمام إدارة المدرسة بأسلوب التدريب بالزملاء كأحد الأساليب الفعالة للتطوير، حيث إن تفهم الإدارة لطبيعة التدريب ومتطلباته

يساعد على تنفيذ إجراءات التدريب.

- بناء الثقة بين المعلمين من خلال الفصل بين إرشاد الأقران (التدريب بالزملاء) وتقييم المعلم.
- الابتعاد عن التغذية الراجعة اللفظية المحتوية على تقييم.

ب - المرشد الخبير (مرشد أوحد)

تبادر المدرسة بتوظيف أو انتداب أو تفريغ أحد الأشخاص ليباشر عمله بصفته مرشداً لجميع المعلّمين. وربما يتم الاستعانة بهذا الشخص من داخل المدرسة، أو ربما يتم الاستعانة أحياناً بأحد المتخصصين ممن يتمتعون بخبرة في هذا المجال من خارج المدرسة.

المزايا

- يتم اختيار المرشد بناء على الخبرات والقدرات التي يتمتع بها، بالإضافة إلى القدرات التي تتوافر لديه والتي تؤهله لمباشرة العمل بفاعلية مع قطاع عريض من المعلّمين.
- يتسنى للمرشد الخبير الذي يتم الاستعانة به تكوين صورة إجمالية جيدة حول احتياجات ومتطلبات التنمية المهنية، كما يمكنه طرح بعض الاقتراحات حول كيفية تحقيق بعض الصور المحددة للتنمية المهنية
- يتسنى للمرشد الخبير تحديد نقاط القوة الفردية، بالإضافة إلى تحديد بعض الطرق والوسائل التي يمكن من خلالها تقاسم هذه الخبرات مع المعلّمين.

التحديات

- تظل خبرات الإرشاد لدى عدد محدود من الأشخاص.

- لا يستطيع مرشد واحد أن يقدم الدعم الفني المناسب لجميع المعلمين بمختلف التخصصات بذات القدر من الفاعلية والتمكّن.
- قد تتعرض المعلومات أو المعارف المؤسسية للضياع، وذلك في حالة غياب هذا الخبير الأوحد، أو عدم توافره، نتيجة لأي سبب أو ظرف ما.

ج - تعـدد المرشـدين

يجوز للمدرسة أن تبادر باختيار عدد يتراوح بين أربعة إلى ستة أشخاص لمباشرة عملهم باعتبارهم مرشدين يواصلون العمل مع بقية المعلّمين. ويجوز اختيار هؤلاء الأشخاص بناءً على عوامل متعددة، تتضمن على سبيل المثال: الأقدمية، أو المصداقية، أو توافر خبرات خاصة، أو شغل منصب أو وظيفة خاصة داخل المدرسة. ويجوز أن تقوم المدرسة، على سبيل المثال، باختيار فريق الإدارة العليا، أو مجموعة من المعلّمين المتمرسين، للاضطلاع بأدوار المرشدين داخل المدرسة.

المزايا

- يتم تنمية الخبرات اللازمة لدى العديد من الأفراد على مستوى المدرسة، مما يساهم في تمكين المدرسة لبناء قدراتها في مجال التنمية المهنية.
- تتمتع هذه الإستراتيجية ببعض المرونة، وذلك من حيث تنظيم عملية رصد الملاحظات، واتخاذ الترتيبات اللازمة لتيسير جلسات التخطيط.
- تتمكن هذه المجموعة من مباشرة العمل معاً بهدف استعراض استراتيجيات حل المشكلات، وأساليب التنمية المهنية، وأنشطة التخطيط على مستوى المدرسة. وفي الوقت ذاته، يتم تقاسم الآراء ووجهات النظر المختلفة فيما بين أعضاء المجموعة الإرشادية.
- تتمكن هذه المجموعة من تقاسم أعباء العمل.

التحديات

- لا يتوافر لدى جميع أفراد المجموعة الذين يتم اختيارهم نفس القدر من الخبرات والقدرات المطلوبة.
- ربما يتطلب الأمر تزويد أعضاء هذه المجموعة – سواء كأفراد أو بشكل جماعي – ببعض الدورات التدريبية حول أداء المرشد الفعال، لتمكينهم من اكتساب الخبرات اللازمة في بعض المجالات المحددة، والتي تتضمن على سبيل المثال عملية التقويم.
- لا يشكل غياب شخص واحد أو عدم توافره معضلة كبيرة.

إرشـــادات عامـــة

حول عملية الإرشاد داخل المدرســة والفصل الدراسي

- لابد وأن يتم تنفيذ البرنامج الإرشادي باعتباره مكون أساسي في عملية الدعم التي تلتزم كافة المدارس بتوفيرها لمساندة المعلّمين خلال العام الدراسي.
- لابد من تشكيل فريق إرشادي على مستوى المدرسة.
- إن مباشرة العمل داخل الفصل الدراسي يمثل مكوناً أساسياً من البرنامج الإرشادي.
- يمكن أن يتضمن الفريق الإرشادي كبار العاملين والقياديين على مستوى المدرسة، على ألا يقتصر الفريق الإرشادي على تلك الفئة من كبار العاملين والقياديين.
- لابد وأن يخصص الوقت لعملية الإرشاد، والذي قد يصل إلى حوالي نصف إجمالي وقت العمل الخاص بالشخص المعني بتقديم الإرشاد. وفيما يلي استعراض لبعض الإرشادات العامة التي يمكن الاسترشاد بها:
- لابد وأن تطرح عملية الإرشاد تحديات على المعلّم لإعادة النظر في الأداء العام داخل الفصل الدراسي، بحيث لا تقتصر عملية الإرشاد فحسب على توفير الدعم. لابد وأن يتمثل الهدف العام في إحداث تغييرات في الممارسات العامة للمعلم على مستوى الفصل الدراسي.
- لابد وأن تستند عملية الإرشاد إلى مبدأ التعاون، ولابد أن تساهم في تعزيز الممارسات التقييمية أو التأملية، بحيث لا تقتصر فقط على تقديم الإرشادات الواجب الالتزام بها، أو إتباع النصائح التي يتم تقديمها. ولابد من إتاحة الفرصة أمام المعلّم لتوجيه الدفة، وذلك فيما يتعلق بالاحتياجات التعليمية التي يتم تحديدها.
- على مستوى المدارس والمعلّمين، لابد من توضيح العلاقة التي تربط بين برامج الإرشاد وأنظمة إدارة الأداء المعمول بها على مستوى المدرسة.

المشكلات والتحديات العامة المتوقعة التي قد يتم التعرض لها

- قد يتعذر على بعض القيادات إدارة المهام والالتزامات الإرشادية، في ظل الأنشطة اليومية التي يختص كل منهم بتنفيذها.
- قد لا يتسنى للمدارس توفير فرصة مناسبة لكافة المعلّمين، نظراً لمحدودية الموارد والوقت المتاح والمخصص لعملية الإرشاد بجانب المهام الخاصة بكل معلم.
- قد يتسبب الاكتفاء بمرشد أوحد، أو شخص واحد يعني بشكل مباشر بالعملية الإرشادية، في تعريض المدارس لضياع المعارف، والمهارات، والخبرات، وذلك في حالة مغادرة أو تغيب هذا الشخص.
- قد يشعر "المرشد الأوحد" بالعزلة أو الوحدة، علماً بأن مباشرة العمل في فرق مصغرة قد يساهم في تيسير العملية الإرشادية، وتوفير فرص لحل المشكلات.
- قد يتعذر على المعلّمين الذين يتم اختيارهم، بناء على ما يتمتعون به من مصداقية وبناء على المهارات المتوافرة لديهم، معالجة بعض القضايا مع غيرهم من المعلّمين، كما قد يتعذر عليهم تقديم تغذية مرتجعة بناءة وتتسم بالموضوعية. وقد ينزع بعض هؤلاء المعلّمين إلى تقديم الإرشاد والدعم بشكل مباشر، وذلك بدلاً من تيسير عملية تعلم المعلّمين.
- لقد قام بالفعل عدد محدود من المعلّمين بتقديم استقالتهم عندما تعرضوا لضغوط تطالبهم بإحداث تغييرات. ولم تتمكن المدرسة من تقييم هذا الأمر

باعتباره "مشكلة"، نظراً لإخفاق هؤلاء المعلّمين في تلبية احتياجات تعلم الطلاب، غير أن هذه المواقف قد تسببت في حث المرشدين على إعادة النظر في ممارساتهم، وتقييمها، والتحقق من جدواها وفاعليتها.

- عندما تتم مطالبة المعلّمين بتحديد احتياجاتهم الخاصة، قد يعمد البعض منهم إلى تحديد بعض الاحتياجات السطحية، أو تحديد بعض الأعراض، بدلاً من تحديد المسببات الفعلية.

النجـــاحـــات

تهدف برامج الإرشاد إلى تحسين ممارسات المعلّمين عن طريق توظيف أساليب ومنهجيات أمكن تحديدها والتدليل على فاعليتها من خلال الأبحاث والدراسات. ولقد اتفقت آراء الغالبية العظمى من المعلّمين ممن يتلقون الإرشاد ضمن برامج إرشادية مختلفة – كما أجمع كافة المرشدين المعنيين بعملية الإرشاد – على أنه قد تسنى لهم إحداث تغييرات هامة في ممارسات المعلّمين، وتحقيق تقدم في هذا الصدد، على نحو يساهم في تحقيق المزيد من الفوائد والمزايا لصالح الطلاب.

ويستعرض القسم التالي طبيعة وملامح تلك النجاحات التي أمكن تحقيقها، مصحوبة ببعض الاقتباسات التي تدلل على حدوث هذه النجاحات:

***

☺ أمكن توفير أنشطة متميزة لدعم وتأهيل المعلّمين الجدد بالمدارس، مما ساهم في تعزيز وضع المعلّمين وأدائهم خلال تلك الفترة العصيبة التي يتعمد خلالها الطلاب "اختبار" المعلّم، والتحقق من طبيعة العلاقة التي تربط بينه وبين الطلاب.

***

- "أمكن في إطار هذه الأنشطة توفير دعم ملموس للعاملين الجدد ممن لم يعتادو بعد طبيعة وملامح المدرسة"

***

☺ خلال هذه العملية، يحدث التعلّم عند مستوى عميق يساهم في تعزيز أداء قاعدة عريضة من المعلّمين.

- "يساهم البرنامج الإرشادي في تعميق عملية تعلّم المعلّمين. ويؤدي هذا البرنامج إلى تعزيز عملية التفاعل بشكل مكثف فيما بين المعلّم والمرشد".
- "تتيح ملفات الإنجاز المهني الفرصة لتقديم المساعدة اللازمة لتمكين المعلّمين من إجراء مناقشات تقييمية/ تأملية".
- "لقد أعرب كافة المعلّمين – بما في ذلك المتميزين منهم – عن تقديرهم لعملية التقييم والتأمل التي وردت في البرنامج الإرشادي".

***

☺ يتمكن المرشدون من تنمية مهارات متميزة، كما يتسنى لهم تفعيل أدائهم، مما يساهم في تمكينهم من تقديم تغذية راجعة فعّالة تهدف إلى تعزيز عملية التعلّم بين المعلّمين. وفي الوقت ذاته، يتم إفساح المجال أمام المرشدين للتعرف على الممارسات الصفية الفعالة بشكل شخصي.

***

- "هناك فوائد حقيقية يمكن للمرشد تحقيقها من خلال أداء هذا الدور الإرشادي، بالإضافة إلى التعّرف على جوانب ومعارف مختلفة".

***

☺ يتمكن المعلّمون من تحقيق تقدم ملحوظ، وتعزيز ممارساتهم التعليمية، وكيفية تدريس الطلاب والطالبات، بالإضافة إلى إدارة الفصل الدراسي، بهدف تلبية احتياجات الطلاب، سواء كأفراد أو على مستوى الفصل الدراسي في مجمله.

***

- "لقد تم إتاحة فرص متعددة أمام المعلمين للتحدث والمناقشة، كما تم إفساح

المجال أمام المعلمين/المعلمات للممارسة والمشاركة في أنشطة متعددة. ويتسنى للمعلمين الآن توجيه مزيد من المعلومات الطلاب". (مرشد)

- "لابد وأن نعزي الفضل للبرنامج الإرشادي. لقد تمكنت من اكتساب ثقة وخبرات جديدة، الأمر الذي يمكنني من تحسين وتجويد أساليب التدريس التي يتم توظيفها داخل الفصل الدراسي." (معلم)
- "لقد تمكّنت المعلمة من تغيير ممارساتها. لطالما اعتادت المعلّمة على الاتصال بأولياء الأمور فقط في حالة وجود بعض الجوانب التي تبعث على القلق. وتحظى المعلمة الآن بتقدير أولياء الأمور". (مرشد)
- "أتحدث الآن بمقدار أقل عما اعتدت عليه فيما مضى. الآن، تغلب على الفصل الدراسي الأنشطة المتمركزة حول التلميذ، كما أنني توقفت عن محاولة تناول قضايا أو موضوعات عديدة خلال حصة واحدة". (معلم)
- "لقد تعرفت على العديد من الجوانب المرتبطة بعملية التدريس. وفي الوقت ذاته، تمكنت من تحقيق فهم أفضل حول الاحتياجات والثقافات المختلفة المرتبطة بطلاب/ طالبات فصلي". (معلم)
- "لقد تمكنت من اكتساب مزيد من الثقة من خلال التغذية المرتجعة (المستمدة من المرشد). ومن جهة أخرى، فلقد أُتيحت لي فرص متميزة للمشاركة في بعض الأنشطة العملية، والتي تمكنت في إطارها من مشاهدة المرشد أثناء مباشرة العمل". (معلم)

***

☺ يتمكن الطلاب من الاستفادة من التغييرات التي يتم إدخالها في الفصل الدراسي.

- "لقد تمكن المعلمون من تغيير السلوكيات التي يتبناها الطلاب، كما أمكن

تعزيز إحساسهم بتقدير الذات. ويروق الآن للطلاب المطالعة والقراءة، كما يمكنهم الانهماك في المهام المُسندة إليهم طوال الوقت. وفي الوقت ذاته، تمكن الطلاب من رفع مستوى توقعاتهم حول القدرات المتوافرة لديهم للمشاركة بشكل إيجابي وفعال في مختلف الدروس". (معلم)

- "يمكن إشراك المزيد من الطلاب في عملية التعلم. وفي الوقت ذاته، يمكن تنظيم الدروس على نحو فعال، كما يتضح الآن الغرض الرئيسي المراد تحقيقه من خلال الدرس". (مرشد)
- "لقد تمكننا الآن من تحقيق فهم أفضل حول قطاع عريض من الأنشطة اللازم تنفيذها داخل الفصل الدراسي، ومن ثم أمكن إشراك المزيد من الطلاب في الأنشطة المختلفة، وتقليل أعداد الطلاب ممن لا يتم إشراكهم في تنفيذ الأنشطة" (معلم)
- "لقد أمكن توفير بيئة تتسم بالألفة مع الطلاب. ولقد تمكن المعلم من تشجيع الطلاب على المشاركة، كما تمكّن الطلاب من التجاوب مع الفرص التعليمية المتاحة أمامهم". (مرشد)
- "لقد أمكن إحداث تغييرات إيجابية في اتجاهات الطلاب نحو عملية التعلم، كما أمكن تعزيز مخرجات التعلّم. وفي الوقت ذاته، أمكن تحقيق تقدم ملحوظ في قراءة المعلومات ومعالجتها والتعامل معها". (معلم)
- "لقد اعتادت المعلمة على الوقوف داخل الفصل الدراسي، لتصرخ في وجه الطلاب. أما الآن، تتمتع المعلمة بالثقة اللازمة التي تمكنها من التخفيف من سيطرتها ورقابتها على الموقف، لتتيح الفرصة أمام الطلاب للعمل في مجموعات تعاونية". (مرشد)
- "في بداية الأمر، أعربت المعلمة عن امتعاضها من سوء سلوك الطلاب وعدم

انضباطهم داخل الفصل الدراسي. ونتيجة لهذا الأمر، فلقد اتخمت اللغة التي اعتادت على استخدامها بالكلمات والمصطلحات غير الملائمة. ولكن، وكنتيجة لتوظيف بعض الإستراتيجيات التي تساهم في إثابة الانضباط والسلوك المناسب بين الطلاب، تمكن الفصل بشكل عام من الالتزام بقواعد العمل الموضوعة. وسرعان ما انتابت المعلمة مشاعر الراحة تجاه الفصل الدراسي مجدداً، وهو ما أدى إلى تحسين العلاقة القائمة بين المعلمة والفصل الدراسي مرة أخرى". (مرشد)

- "يمكن الآن تعزيز وتفعيل مشاركة الطلاب والاستمتاع بالفصل الدراسي. وفي الوقت ذاته، تُتاح الفرصة الآن أمام الطلاب لتقديم تغذية راجعة حول عملية تعلمهم الخاصة، وأيضاً حول كيفية تصميم البرنامج التعليمي". (مرشد)

***

☺ قيام عدد محدود من المعلمين ممن تعذر عليهم تلبية احتياجات الطلاب، أو ممن لم يبدوا استعدادهم لتلبية تلك الاحتياجات، بتقديم استقالتهم، ولقد تعذر على عدد أخر من المعلمين ممن يتلقون الإرشاد تحقيق تقدم ملحوظ نحو التغييرات المطلوب إجرائها.

***

- "لم يتمكن هذا المعلم من مسايرة التطورات. ولقد قام هذا المعلم باستخدام أسلوب، يمكن تصنيفه باعتباره مقاومة سلبية. ولم يمكنه تحقيق أي تغييرات". (المرشد)

***

☺ يشعر المعلمون الذين يتلقون الإرشاد باستفادة المدرسة بشكل عام من عملية الإرشاد، حيث يؤدي البرنامج الإرشادي إلى إحداث تغييرات وتحولات في الثقافة السائدة بالمدرسة.

- "لقد تغير توازن اللعبة، كما بدأت هذه التطورات في الانتشار لمزيد من العاملين بالمدرسة".
- "تتيح هذه العملية الفرصة أمام انفتاح الفصول الدراسية، كما تساهم في دعم المعلمين على التغلب على مشاعرهم بالعزلة".
- "لقد أثبتت عملية تجول المعلمين فيما بين الفصول الدراسية نجاحها، وذلك نظراً لأن الطلاب يمكنهم مشاهدة المعلمين أثناء دخولهم وخروجهم، كما يمكنهم تقبل هذا الأمر، وتقديره، وإدراك أبعاده".
- "لقد أمكن توفير مساحة كافية لتعزيز الحوار الداعم والإيجابي".
- "يتضح جلياً أن المعلمين قد أمكنهم تعزيز أدائهم، وذلك نظراً لإيقافهم بوجود المرشد إلى جانبهم".
- "يتمكن فريق العمل المعني بعملية الإرشاد من اقتناص الفرصة المتاحة بهدف تحقيق التنمية الذاتية، هذا بالإضافة إلى توسيع الحدود، بحيث يتمكن المعلم من بلوغ مناطق جديدة".
- "لقد تمكنت المعلمة الآن من تنظيم أدائها، كما تمكنت أيضاً من إظهار المزيد من الالتزام نحو مدرستها".
- "لقد تمكن المُعلّم من تبني مهارات التقييم والتأمل، وذلك على الرغم من أنه لازال يتبني موقفاً دفاعياً. ويمكنه الآن تقاسم الموارد بصورة أكبر مع زملائه/ زميلاته، هذا بالإضافة إلى تقبل بعض التغذية الراجعة التي يحصل عليها".

أساسيات لتعزيز التعاون الناجح

- إن الجهد المبذول في توثيق علاقات التعاون داخل المدارس التي تقع على مستوى الإدارة، يماثل إلى حد كبير ذلك الجهد المطلوب لتعزيز العناصر والمكونات الأخرى المتضمنة في عملية الإصلاح المدرسي. ومن الجدير

بالذكر أن التخلف عن إجراء تقييم متمعن ومدروس للاحتياجات القائمة والموارد المتاحة، والامتناع عن تشجيع المعلّمين على تبني اتجاهات داعمة، قد يتسبب في تعريض هذه البرامج للفشل والإخفاق. غير أنه ومن خلال تنفيذ برامج يتم تصميمها وتخطيطها وتطبيقها بناء على المعطيات والمشاركة الموسعة من قبل المعلّمين، واستناداً إلى الدعم الإداري اللازم توفيره، يمكن إلى حد كبير تحقيق العديد من الفوائد.

- من الضروري إتاحة الوقت الكافي، وتوفير التدريبات المطلوبة، وتخصيص الموارد اللازمة، مما يساهم في تغيير المنظور العام لهذه الأنشطة التعاونية، وتغيير اتجاهات المعلّمين نحوها باعتبارها أعباء إضافية.
- يجب تعظيم فاعلية الدورات التدريبية، عن طريق البدء في عقد جلسات إرشاد الأقران مباشرة بعد الانتهاء من التدريب.
- ويجب بذل الجهد من أجل تشجيع هيئة التدريس بشكل عام على الاشتراك في عملية إرشاد الأقران خمس مرات خلال الأسبوعين أو الأسابيع الثلاث الأولى بعد انتهاء الدورة التدريبية، وفي حالة عدم بدء جلسات الإرشاد خلال شهر واحد من انتهاء الدورة التدريبية، قد يتعذر على المعلّمين وغيرهم من العاملين بالمدرسة تذكر كافة المعلومات التي أمكنهم الحصول عليها خلال الدورات التدريبية، علماً بأن هذا الأمر من شأنه التسبب في حدوث ارتباك وإثارة مشاعر القلق لدى المعنيين بهذه العملية.
- يجب تحديد شخص واحد ليختص بمسئوليات المنسق العام لبرامج الإرشاد. ويختص هذا المنسق بتنظيم برنامج العمل، وترتيب الاجتماعات، وتوفير الأدوات والمواد اللازمة لعملية الملاحظة، وخلافه.
- يجب إدراج البنود والموضوعات المرتبطة بعملية إرشاد الأقران في صدارة

أجندة العمل المقرر مناقشتها خلال اجتماعات هيئة التدريس والعاملين بالمدرسة.

- يُراعى تأجيل اجتماعات إرشاد الأقران في حالة عدم توافر خبرات كافية فيما بين المعلّمين تمكنهم من التعامل مع بعضهم البعض والتجاوب مع الاحتياجات المختلفة، ويجب تسليط الضوء على مختلف الأنشطة التعاونية الأخرى والتي تتضمن على سبيل المثال الاجتماعات التي يتم عقدها على مستوى كل صف دراسي، والتدريس الثنائي، والمشاركة في صناعة القرارات. ويجب الانتقال إلى عملية إرشاد الأقران بعد أن يعتاد فريق العمل وهيئة التدريس على العمل الجماعي، وبعد أن تتأصل هذه الأنشطة الجماعية وتصبح تقليداً أو عُرفاً داخل المدرسة.

- توفير الدعم اللازم لعملية إرشاد الأقران.. ويمثل الدعم الإداري الذي يتم توفيره لعملية إرشاد الأقران مكوناً هاماً يساهم في إنجاح هذه العملية. ويجب توفير هذا الدعم في جوانب مختلفة، تتضمن على سبيل المثال:

- تنظيم الجدول المدرسي بما يتيح الوقت المخصص للإرشاد التربوي.
- الاشراف ومتابعة تنفيذ جلسات الارشاد بالفصول.
- تيسير عقد الدورات التدريبية الأولية.
- تنظيم اللقاءات الخاصة بين المعلمين معاً لتبادل الخبرات حول عملية الارشاد.
- تنظيم مجموعات الدعم

التوجيه التربوي الفعّال

الأهداف العامة للبرنامج

١– أن يحدد المشاركون مفهوم التوجيه التربوي وأهدافه.

٢– أن يحدد المشاركون المعارف والمهارات التي يجب أن تتوافر لدى الموجه التربوي، والأساليب المختلفة للتوجيه.

٣– أن يحدد المشاركون التحديات التي تواجه عمل الموجهين التربويين في عملهم.

٤– أن يتعرف المشاركون على أنماط من التوجيه التربوي.

البرنامج الزمني للتدريب

برنامج اليوم الأول

الجلسة	الموضــوع
الأولى ٩.٠٠: ١١.٠٠	• تسجيل المشاركين • افتتاح وتعارف • وضع قواعد العمل بالورشة – وتوزيع المسؤوليات • عرض أهداف الورشة والبرنامج الزمني
	• التوجيه التربوي والتفتيش
١١.٠٠: ١١.٣٠	راحـــــــــــة
الثانية ١١.٣٠: ١.٠٠	• مفهوم عملية التوجيه التربوي
	• أهداف عملية التوجيه التربوي
١.٠٠: ١.٣٠	راحـــــــــــة
الثالثة ١.٣٠: ٤.٠٠	• المعارف والمهارات التي يجب توافرها لدى الموجه – أساليب التوجية ○ الملاحظة الصفية ○ أنواع الزيارات الصفية، والاعداد لها ○ التغذية المرتدة – مفهومها، أهدافها، أنواعها، قواعد

	تقديمها ○ **الأساليب الأخري للتوجيه**
الثالثة **١.٣٠: ٣.٤٥**	• **تقييم اليوم**

برنامج اليوم الثـاني

الجلسة	الموضـــوع
الأولى ٩.٠٠: ١١.٠٠	• عرض موجز من المشاركين لما تم بالأمس
	• التحـديات التي تواجـه عمل الموجهين ○ الأسئلة التي تدور بأذهأن الموجهين ○ التحديات التي تواجه الموجهين، ومقترحات لتجاوزها
١١.٠٠: ١١.٣٠	راحـــــــــة
الثانية ١١.٣٠: ١.٠٠	• أنماط من التوجيه التربوي
١.٠٠: ١.٣٠	راحـــــــــة
الثالثة ١.٣٠: ٤.٠٠	• تقديم حول عملية "التوجيه التربوي والاشراف" ودور الموجهين خلالها في تقديم الدعم اللازم للمعلمين والمعلمات بالمدارس– على تطبيق استراتيجيات التعلّم النشط
	• تقييم اليوم • ختام

قارن بين كلا من التوجيه التربوي والتوجيه القائم على التفتيش

وجه المقارنة	التوجيه التربوي	التوجيه القائم على التفتيش
الهدف من التوجيه	....	....
دور الموجه	....	....

طبيعة العلاقة مع المعلم	....	....
تقديم الدعم الفني	....	....

أخري	....	....
	....	....
	....	....
	....	....
	....	....
	....	....
	....	....
	....	....
	......	...

من وجهة نظرك كيف يساهم التوجيه التربوي في النمو المهني للمعلم؟

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

المقارنة بين التوجيه التربوي والتوجيه القائم على التفتيش

التوجيه التربوي	التوجيه القائم على التفتيش
• يوازن بين متطلبات التقييم وأدواره التنموية	• يهتم بالناحية الرقابية وتصيد الأخطاء
• يحرص على استخدام الطرق الحديثة في الفصل لضمان جودة التعليم الذي يحصل عليه الطلاب	• يهتم فقط بتحكم المعلم وسيطرته على الفصل (الصمت معيار لجودة المعلم)
• يشعر أن دوره هو مساعدة المعلم	• يشعر أن دوره هو الرقابة على المعلم
• يسعى لإكساب معلميه طرق جديدة تجعلهم أكثر استجابة للمفاهيم الجديدة	• يميل لإملاء الأوامر على المعلم في ضوء النشرات الدورية فقط
• يركز على المدرس كفرد وعلى كيفية مساعدته على النمو المهني	• يركز على مدى تنفيذ المعلم للأوامر والنشرات
• يقوم بالتدريب والنصح ويساعد المعلم على القيام بعمله داخل الفصل	• يقدم نماذج ثابتة يجب على المدرس أن يلتزم بها دون إبداع
• يُقَيّم عمل المعلم بطريقة تخلو من التهديد	• يستخدم النشرات والأوامر كنوع دائم من التهديد
• يراعي العلاقات الإنسانية مع معلميه	• قد يهتم بالعلاقات الإنسانية ولكن يغلب عليه الطابع الجاف

ماهي اختصاصات الموجه الفني

طبقا للقرار الوزاري الصادر في عام ٢٠٠٤

الهدف العام:

يُعَد شاغل وظيفة مُوجِه المادة أو النشاط مسئولاً عن متابعة وتقويم كل ما يتعلق بمادته أو نشاطه وما يتبع ذلك من زيارات ميدانية للمدارس، وتقييم أداء المدرسين، وتقييم الخطط الدراسية والمناهج والوسائل التعليمية والامتحانات ومدى استيعاب التلاميذ بالمرحلة التعليمية المقيد عليها.

كيف يساهم التوجيه التربوي في النمو المهني للمعلم؟

- يعطي المدرس الفرصة ليقدم مفهومه الشخصي عن تدريس الفصل.
- يُشعِر المدرس بالحرية في التجريب وتطبيق أفكار جديدة داخل الفصل.
- يعمل الموجه كمدرب يساهم في النمو المهني للمعلم.
- يقدم الموجه دائماً تغذية راجعة بنّاءة تساهم في النمو المهني للمعلم.
- يساعد المعلم في تخطي التحديات التي تواجهه ويدعم نقاط القوة.
- يُعدد مصادر التنمية المهنية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها.
- يُشجع المعلم دائماً على استخدام تكنولوجيا التعليم.
- يُشجع المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- يُشجع المعلم على الاهتمام بالتلاميذ الفائقين.
- يُشجع المعلم على تبني الحوار بين التلاميذ والمعلم.

- يراعي العدالة والموضوعية في تقييم المعلم.
- يدعم المعلم في عمليات تحليل المنهج لتحديد النقاط الرئيسة والمفاهيم
- يقوي العلاقة بين المعلم وإدارة المدرسة
- يهتم بتدعيم العلاقة بين المعلمين والمدرسة والمجتمع المحيط

مفهوم عملية التوجيه التربوي

يقصد بالتوجيه التربوي بانه عملية تفاعل إنساني تهدف إلى تحسين عمل المعلم وأدائه ومساعدته في تنمية نفسه وحل مشكلاته.. ويؤكد هذا المفهوم على التعاون بين الموجه التربوي والمعلم في إطار من الاحترام المتبادل والعلاقات الإنسانية السليمة

التوجيه التربوي حلقة وصل بين جميع مدخلات العملية التربوية، لذا كانت أهميته وفعاليته، ولابد من تطوير جميع جوانبه المختلفة حتى تحقق التربية هدفها الأسمى وهو بناء الإنسان انطلاقاً من موقع الإشراف التربوي الهام فى العملية التعليمية.

ويُعرّف على أنه عملية تعاونية تهدف إلى تحسين العملية التعليمية وتطويرها من خلال المكونات الأساسية لهذه العملية ومن خلال أطرافها. أي أنه فى المقام الأول يتكون من سلسلة من الجهود المخططة والمنظمة الموجهة نحو أداء المعلمين لمهماتهم التعليمية الصفية لمساعدتهم على تطوير قدراتهم ومهاراتهم فى تنظيم التعلم وتنفيذ المنهج وتحقيق أهدافه بفعالية.

أهداف عملية التوجيه التربوي

ما أهداف التوجيه التربوي على كل من الفئات التالية:

الفئة	الأهداف
الطالب	
المعلم	
الموجه	
النظام التعليمي	

أهداف عملية التوجيه التربوي

تتفق الأطر والأدبيات النظرية على أن أهداف الإشراف والتوجيه التربوي تتضمن الآتي:

١. تعميق شعور المعلمين بالانتماء إلى جماعة المدرسة، ومساعدتهم على فهم وظيفتهم والإيمان بها إيمانا يدفعهم إلى الإخلاص فى أدائها على خير وجه.

٢. مساعدة المعلمين على النمو فى مهنتهم نمواً ذاتياً وتوجيه هذا النمو للسمو بمهنة التدريس والارتفاع بمستوى الأداء فيها.

٣. مساعدة المعلم فى متابعة كل جديد ومتطور فى الميدان التربوي.

٤. مساعدة المعلمين على فهم الأهداف التربوية وأهداف المدرسة.

٥. الوقوف على أحدث المستجدات التربوية والاستفادة منها فى نمو المعلم مهنياً وعلمياً.

٦. العمل على تنسيق جهود المعلمين وجمع شملهم حول مبادئ خلقية ومهنية يلتزمون بها.

٧. ترغيب المعلمين الجدد فى مهنتهم.

٨. مساعدة المعلمين فى اكتساب مهارات القيادة وإقامة العلاقات الإنسانية مع الزملاء والرؤساء.

٩. مساعدة المعلمين فى اكتساب مهارة إدارة الصف وتهيئة المناخ المناسب للتعلم

١٠. المساعدة فى تقويم العملية التربوية تقويماً علمياً سليماً.

كيف يمكن للموجه تحقيق أهداف التوجيه التربوي؟

الهدف	كيف يطبقه الموجه
	....
	....
	....

	....
	....
	....

المعارف والمهارات التي يجب أن تتوافر لدى الموجه التربوي والأساليب المختلفة للتوجيه

دراسة حالة

زار الأستاذ مكرم موجه اللغة الإنجليزية مدرسة المستقبل الإعدادية وزار فصل ٤/٣ الذى يدرسه الأستاذ وائل درس عن "الماضي البسيط" فى الثلث الأخير من زمن الحصة، جلس في المقعد الثالث بجوار التلميذين مازن وهيثم.

بعد أن استقر فى مكانه وأثناء عمل المعلم مع تلاميذه راح يقلب فى كراسة مازن ووقع فيها، واتبع ذلك بأن همس فى أذن هيثم "دى الحصة الثانية أم الثالثة.........؟".

وبعد برهة من الزمن استخرج مجموعة من الأوراق من حقيبته وظل يبحث عن شيئ ما بطريقة أثارت انتباه التلاميذ والمعلم.

وأثناء تدوينه لبعض الملاحظات سمع المعلم يذكر لتلاميذه بأنه لجعل أي جملة في زمن الماضي البسيط على التلاميذ إضافة (ed) في النهاية إلى الفعل بالجملة طالما وجدوا بها أي من الكلمات (last, yesterday,...).

هنالك وقف الموجه من مكانه قائلاً للمعلم: هذا كلام خطأ والصواب...........، وحدث هرج ومرج داخل الفصل ولم يفق الجميع إلا على صوت جرس نهاية الحصة ومازال الاشتباك قائماً بين المعلم والموجه حتى أن سمع الجميع صوت طرق الباب ليعلن قدوم معلم الحصة التالية.

وخرج الموجه بصحبة المعلم إلى حجرة الإدارة المكتظة بالضيوف ليسمع الجميع تعليقات السيد الموجه وقد اكتفى فى نهاية الأمر بذكر تعليق عن مستوى أداء المعلم، ووقع على التقرير وانصرف إلى حال سبيله.

وترك الأستاذ وائل لا يدرى ماذا حدث ؟ كيف حدث ؟ ماذا يفعل ؟

ماتعليقك على ممارسات الموجه.. تبعاً للنقاط التالية:

- **توقيت دخول الفصل**

....
....
....
....

- **كيفية ممارسة الملاحظة الصفية**

....
....
....
....

- **التدخل في الحصة**

....
....
....
....

- **التغذية الراجعة**

....
....
....
....

- وجهة نظرك حول الألفاظ التي يمكن أن يستخدمها الموجه أثناء حديثة للمعلم وحديثه للتلاميذ (المقبول والمرفوض منها)

....
....
....
....

- ملاحظات أخرى

....
....
....
....

تتنوع الأساليب الفنية التي تستخدم في عملية التوجيه والمتابعة الفنية لدعم أداء المعلمين والمعلمات طبقا للهدف المطلوب من عملية التوجيه، وعلى الموجه ان ينوع من أساليبه الفنية عند ممارسة عمليات التوجيه.

وهناك أساليب متعددة للتوجيه الفني نذكر أهمها وهي كالتالي:

١. الزيارات الصفية.
٢. النشرات والمناقشات.
٣. المداولات التوجيهية الفردية والاجتماعات مع المعلمين.
٤. الدروس التطبيقية النموذجية.
٥. تبادل الزيارات بين المعلمين.

٦. الدورات التدريبية التجديدية أثناء الخدمة.

٧. المؤتمرات التربوية والمعارض التعليمية.

أولاً: الزيارات الصفية:

تعتبر زيارة الموجه للمعلم في صفه من الأساليب الفردية المباشرة في الإشراف والتوجيه، ولعل هذه الوسيلة من أقدم أساليب المتابعة والتقييم التي لجأت إليها إدارات التعليم.

والزيارة الصفية بصورتها المباشرة تساعد الموجه على الإطلاع على عمليتي التعليم والتعلّم، كما تسير بصورتها الفعلية ولا تتوقف عند حدود الحديث عنها. وتعطي الزيارة الصفية فرصة للموجه للإطلاع على عمل المعلم وعمل الطلاب والبيئة التي يعملون فيها والوسائل والأدوات التي تستخدم في التعليم؛ ولذلك نجد أنظمة تعليمية كثيرة تعتمد الزيارة الصفية كوسيلة أولى للإشراف والتوجيه.

أنواع الزيارات:

- الزيارة المفاجئة للمعلم: وهي قليلة الحدوث في الوقت الحالي، ونادراً ما تكون مقررة في خطة التوجيه، وإنما تنشأ الحاجة إليها عندما يكثر التذمر من أحد المدرسين من إدارة المدرسة أو الطلبة وأولياء الأمور. فيقوم الموجه بمثل هذه الزيارة مرة أو أكثر لدراسة أحوال المعلم والتأكد من صحة الشكوى المرفوعة ضده فهذه الزيارة تفتيشية وليست توجيهية، وهي لا تخدم المعلم كما لا تخدم عملية التعليم بصورة مباشرة.
- الزيارة المبرمجة في خطة التوجيه التربوي: وهي زيارة تخدم غرضين أولهما حق المعلم في الحصول على خدمة التوجيه وثانيهما تقويم عمل المعلم.
- زيارة بناءً على طلب المعلم أو مدير المدرسة.. بسبب حاجة المعلم للمساعدة

في موقف تعذر على المعلم إيجاد حل له.

- زيارة بناء على طلب الموجه.. بسبب حاجة الموجه للإطلاع على أسلوب مميز يتبعه المعلم بغرض نقل التجربة إلى مدارس أخرى.

* الإعداد للزيارة الصفية:

أ. تحديد أهداف الزيارة.

ب . مراجعة سجل الزيارات السابقة للمعلم لتقدير مدى إستفادته من الزيارات.

ج. مراجعة المعلومات والآراء التربوية التي يمكن أن تخدم غرض الزيارة.

د. الحصول على معلومات كافية عن المدرسة التي سيقوم المشرف بزيارتها.

هـ. مراعاة الظروف المناسبة في توقيت الزيارة.

إجراءات الزيارة الصفية: ما يجب مراعاته خلال عملية الزيارة الصفية

١: ما قبل الزيارة الصفية

* يجب الاتفاق على وقت مناسب لكل من المعلم والموجه وأن تعطى الفرصة للمعلم في تقرير الوقت المناسب للزيارة الصفية.

* يجب إقامة علاقة توافق وفهم مع المعلم وأن يشجعه على أداء أفضل ما عنده

* يجب أن يكون هدف وطبيعة المناقشة اللاحقة محددة بوضوح

* يجب أن يجاب على أية استيضاحات أو أسئلة من قبل المعلم حتى يتجنب الموجة التشكك، وأن يتبنى المقوم اتجاهاً للمساعدة والمعاونة.

* لكي يتم تخطيط الزيارة الصفية بدقة، فإنه على المعلم أن يُعلِم الموجه بكل

تفاصيل الموقف التدريسي، حتى يكون الموقف بين الموجه والمعلم موقف للمساعدة والثقة طويلة المدى ؛ وليس موقفاً للرقابة والتقييم من أجل الرقابة في حد ذاتها.

٢: أثناء الزيارة الصفية

نظام الملاحظة الصفية عبارة عن إجراء لتسجيل مظاهر النشاط الصفي، وقد تطورت نظم الملاحظة فمنها ما يستخدم الرموز، في حين يستخدم البعض الآخر الرسوم البيانية أو التخطيطية. وتتناول بعض هذه النظم السلوك التعليمي فقط، بينما يتناول بعضها سلوك كل من المعلم والتلميذ. ويمكن تسجيل النظام والسلوك اللفظي، أو السلوك غير اللفظي، أو كليهما معاً. وفي بعض الأحيان يتم تسجيل حرفي كامل لما يتم داخل حجرة الدراسة.

كما يفضل غالبا ألا يتدخل الموجه في عمل المدرس خلال ملاحظة الصف وأن يتفرغ لتوثيق صورة حية عن عمل المدرس داخل الصف.

٣: بعد الزيارة الصفية

وفي هذه الحلقة من المنظومة ينبغي أن تنساب مناقشة المعلم بطريقة طبيعية بعد الزيارة الصفية، وتعد هذه الخطوة الأخيرة من عملية تقويم المعلم. فالزيارة الصفية أساساً لا فائدة منها إلا إذا كان هناك مقابلة للتغذية الراجعة، وفي هذا اللقاء من الضروري ألا يشعر المعلم بعدم كفاءته.

وأن تكون المقابلة عقب الزيارة الصفية مباشرة وبغرض الفهم المتبادل وحل المشكلات.

كما يجب مناقشة الجوانب الإيجابية والسلبية في الدرس، وأن يتم التوصل إلى اتفاق بين المعلم والمشرف حول الحاجة إلى التغيير، وكيف يمكن إحداثه.

ويجب أن يشجع على أن يعطى اهتمامه لكل من إيجابياته وسلبياته، وأن يكون العلاج واقعي ويتم مناقشته وأن تخطط وتحدد الخطوات تجاه النمو المهني المستمر.

توصيات أخري للموجـــة

– يلتقي الموجه بالمدرس قبل بدء الحصة.

– يدخل الموجه برفقة المدرس الذي يقدمه للطلاب أو يترك المدرس يدخل الفصل، ويرتب الأمور لقدوم الموجه حين يحضر بعد دقائق مستأذناً بالدخول بوجه طليق غير متجهم.

– لا يجب أن تظهر على الموجه أي من أشكال الامتعاض أو التوتر أو القلق إذا شاهد من المعلم ما يدعو لاستيائه.

– لا يقاطع الموجه المعلم ولا يتدخل في الدرس لأي سبب إلا إذا جرى الاتفاق بينه وبين المعلم مسبقاً على المساهمة والمشاركة.

– يستحسن أن يبقى الموجه في داخل غرفة الصف لحين انتهاء الحصة، فخروجه من منتصفها قد يُوحي للطلبة بنفوره من أسلوب المعلم أو باليأس من قدراته.

– إذا كانت الحصة الدراسية قد لقيت استحساناً من جانب المشرف أو الموجه يكون من المفيد أن يعبر عن رضاه وقبوله بالكلام الصريح أمام التلاميذ تشجيعاً للمدرس وتعزيزاً له.

– كل زيارة صفية تنتهي بتقرير يتضمن ملاحظات المشرف على الحصة الدراسية.

– كل زيارة صفية لا يعقبها نقاش مع المدرس تتحول إلى عملية تفتيش ليس

أكثر وتفقد وظيفتها التوجيهية

مفهوم التغذية الراجعة

هي تلك التعليقات وردود الفعل لدرس تم تدريسه، وتختص بما يفعله المدرس والطريقة التي يظهر بها للآخرين وتأثير سلوكيات المدرس على الآخرين وردود الفعل الخاص بتطبيق المعلم للطرق والتقنيات التي استخدمها أثناء الدرس.

أهداف التغذية الراجعة

١ – مساعدة المعلم في عملية النمو المهني وتحسين أدائه.

٢ – زيادة وعي المدرسين بالتحديات التي تواجههم وتدعم نقاط القوة لديهم

٣ – تساعد المعلم على التأمل في أدائه.

٤ – تشجع المعلم على الاستمرار في عمليات التعلم.

٥ – تدعم العلاقة بين الموجه والمعلم.

٦ – تستخدم كوسيلة لتحفيز المعلم على تحسين أدائه.

خصائص التغذية الراجعة الشفوية والمكتوبة

التغذية الراجعة الشفوية	التغذية الراجعة المكتوبة

خصائص التغذية الراجعة الشفوية (العاجلة)

- معظم الأحداث مازالت في الذاكرة
- الإشباع الفوري لفضول وحب استطلاع المعلم
- رد الفعل الفوري حول التعليقات المختلفة
- وقت قصير لتحليل المعلومات
- ربما لا يكون للموجه وقت كاف لعمل هذا النوع بدقة أو كما ينبغي

خصائص التغذية الراجعة المكتوبة (المؤجلة)

- يمكن قراءتها والتأمل فيها أكثر من مرة
- يمكن مناقشتها بطرق متعددة
- مستند مهم ومرجع هام للتقييم
- صعوبة تغيير ما هو مكتوب

قواعد تقديم التغذية الراجعة

- إبدأ دائما بالنقاط الجيدة وانتهي بالنقاط الايجابية.
- شجّع المعلم على التحدث عن طريقة تدريسه للحصة
- كن محدداً ودقيقاً لا تقل كان هذا جيد أو كان هذا سيئ ولكن وضّح ذلك في نقاط.
- دائماً اعرض الأسباب التي توضح العناصر التي تقوم بالإشارة إليها.
- اعط اقتراحات واقعية يستطيع المعلم القيام بها.
- اقترح على المعلم أساليب مختلفة غير التي استخدمها والتي يمكن أن تؤثر في شرح الدرس.

- **قل للمعلم ما يجب عمله بصورة إجرائية وكيف يمكن أن يبتكر ويضيف على ذلك.**
- **استمع لتوضيحات المعلم ربما لديه أسباب واقعية حول أدائه والتي قد تغفل عنها.**
- **احرص على تقديم التغذية الراجعة في جو من الأمان لا يشعر المعلم بالتهديد.**
- **حافظ على الاتصال الذهني وغير اللفظي مع المعلم لتستمر حالة التركيز والقبول.**
- **حدد مع المعلم أولويات العمل التي يجب أن يقوم بها قبل الزيارة التالية.**
- **قم بتوثيق التغذية الراجعة التي قمت بتقديمها للمعلم حتى يتثنى لك متابعتها.**

وبالاضافة للزيارة الصفية، فمن أهم أساليب التوجيه الفني الأساليب التالية:

ثانياً - النشرات والمناقشات:

يستطيع الموجه أن يعمل على تجديد المعرفة عند المعلمين بتزويدهم بالنشرات والكتب الجديدة التي تتصل بموضوع عمل المعلم، مثل التأكيد على وصول رسالة المعلم لكل واحد منهم، وقد يقوم الموجه بدراسة لبعض الإصدارات الحديثة من الكتب ذات الصلة واستخلاص الأفكار الهامة التي تطرحها وتوزيعها على المعلمين في منطقته للإطلاع وإبداء الملاحظات.

ثالثاً - المداولات التوجيهية الفردية والاجتماعات مع المعلمين:

إن المداولات التوجيهية الفردية بين الموجه والمعلم غالباً ما تكون الفائدة المرجوة منها محصورة بالمعلم الواحد، ولكنها من ناحية سيكولوجية قد تترك أثراً فعالاً في تعديل مواقف المعلم تجاه مهنته على المدى الطويل، وهذا الأثر له انعكاسات واسعة على المجموعات الكبيرة من الطلبة الذين يتأثرون بسلوك المعلم الواحد، ولذلك فهو يستحق الجهد المبذول في خدمته عن طريق المداولات الفردية مع الموجه.

رابعاً - الدروس التطبيقية النموذجية:

قد يتخوف بعض المعلمين من تجربة الأفكار التي يطرحها الموجه ميدانياً في غرفة الصف، وقد يتشكك بعضهم في إمكانية تطبيق الأفكار أصلاً ويعتبرها مجرد اطروحات نظرية، فيأتي الدرس التطبيقي على مجموعة من الطلبة أمام المدرسين دليلاً عملياً على إمكانية ترجمة الفكر إلى واقع ملموس. وتتلو الدروس التطبيقية بطبيعة الحال مناقشات تعزز القناعة في استخدام الأسلوب المتبع فيه والاستراتيجيات التي اعتمد عليها.

خامساً - تبادل الزيارات بين المعلمين:

مهما بذل المشرف التربوي من جهد في طمأنة المعلم بأنه يسعى لعونه، ومهما تودد إليه تظل زيارة المشرف للمدرسة حدثاً غير اعتيادي بالنسبة للمعلم، ويتأثر سلوك المعلم في داخل الصف كثيراً بحضور المشرف للحصة الدراسية وذلك بسبب التباين بينهما في سلم الوظيفة.

فإذا كانت الزيارة من جانب معلم لآخر، وكانت متبادلة بين المعلمين، وهم

من مستوى وظيفي واحد، فإنها تكون أقل إثارة للقلق ولا تسبب حالات الارتباك التي يعاني منها بعض المعلمين بحضور الموجه التربوي. وهذا يعني أن المعلم الزائر يشاهد دروساً طبيعية إلى حدٍ كبيرٍ، ويحاور زميله في جوٍ أكثر ودية، وقد لا يخجل من الاستيضاح والاستفسار عن بعض الجوانب التي يتردد في سؤال المشرف عنها.

سادساً- الدورات التدريبية التجديدية أثناء الخدمة:

عند الحديث عن مهمات الموجه اعتبرنا أن الموجه مسؤول عن تحديد حاجات المعلمين لإعادة التأهيل على ضوء زياراته الميدانية أو اجتماعاته بالمدرسين أو من خلال الاستفتاءات التي ينظمها لهم، أو غير ذلك من الاتصالات.

كل هذه الأمور يمكن أن تكشف عن بعض جوانب القصور في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، أو تكشف عن عيوب في طريقة ترجمتهم للإعداد العلمي النظري في ميدان عملهم، أو تكشف عن تقصير بعضهم في متابعة التجديد في مجالات التربية. مما يستدعي الترتيب لعقد دورات في الصيف من كل عام يكون بعضها لمعلمي إحدى المواد الدراسية التي دخلت تعديلات جوهرية على مناهجها.

سابعاً - المؤتمرات التربوية والمعارض التعليمية:

يلتقي في المؤتمرات التربوية نخبة من ذوي الخبرة والمعرفة، فيقدم بعضهم أوراق عمل تتناول موضوعات الساعة في ميدان التربية، ويشترك الآخرون في مناقشة أوراق العمل. فإذا شارك الموجه في هذه المؤتمرات ممثلاً للمعلمين فإنه يستطيع أن ينقل إليهم بطريقة قابلة للتطبيق خلاصة التوصيات التي تسفر عنها المداولات في المؤتمر.

التحديات التي تواجه عمل الموجهين التربويين في عملهم

- أسئلة تدور في أذهان الموجهين الجدد

أتي إليك زميل تم ترقيته إلي وظيفة موجه حديثا طالباً النصح في كيفية الأداء لهذه الوظيفة..

فما هي الأسئلة التي تتوقع أن يطرحها عليك؟ وما النصائح التي ستقدمها إليه ؟

السؤال	الاقتراحات
	• .... • .... • ....
	• .... • .... • ....
	• .... • ....

	.... • ....
	• .... • .... • ....

من وجهة نظرك ما هي التحديات التي تواجه عمل الموجه التربوي ؟

تحديات شخصية

- ....
  ....
- ....
  ....
- ....
  ....
- ....
  ....

تحديات فنية

- ....
  ....
- ....
  ....
- ....
  ....
- ....
  ....

تحديات إدارية

- ....
....
- ....
....
- ....
....
- ....
....

أخـري

- ....
....
- ....
....
- ....
....

مقترحات لتجاوز التحديات التي تواجه عمل الموجه التربوي.

كيف يمكن تجاوزه	التحدي

منهجية التدريب بالإرشاد (Coaching)
كأسلوب لدعم عملية التدريس

ما المقصود بالإرشاد؟

تحدث عملية الإرشاد عند مبادرة معلمين (٢ معلم) من نفس المدرسة – إما على نفس درجة الخبرة أو على درجات مختلفة من الخبرة – بالعمل معاً لدراسة عدد من الطرق والأساليب التي يمكن توظيفها لتحسين عملية التدريس على مستوى الفصول الدراسية. يتمتع المرشد بروح التعاون، علماً بأنه يمتنع عن إصدار أحكام أو توجيه أو انتقادات؛ كما يمتنع المرشد عن تقييم زملائه. وبدلاً من ذلك، يتطوع المرشد لتقديم المساعدة اللازمة لزملائه الجدد للتعرف على أساليب مختلفة تمكنهم من إجادة عملية التدريس، ومواصلة تشجيعهم، وتوفير المشورة اللازمة لهم، وبناء علاقة صداقة معهم.

ويتمكن المرشدون وزملائهم، من المعلمين الأقل تمرساً وخبرة، من توثيق علاقات قوية فيما بينهم تتيح الفرصة أمام تعزيز الثقة المتبادلة بين طرفي علاقة الإرشاد. كما يتسم كلا الطرفين بالأمانة والتفتح والتقبل تجاه الشخص الأخر، وذلك فيما يتعلق بالمشكلات التي تواجه عملية التدريس داخل الفصول الدراسية. وأحياناً ما قد يُبدي المعلمون التقبل والاستعداد لإطلاع مرشديهم على الصعوبات التي تواجههم داخل الفصول الدراسية، ويتيح طابع الثقة الذي تتسم به هذه العلاقة الفرصة أمام الطرفين لتبادل المعلومات، واكتساب المهارات، وتداول المواد التي تساهم في تحسين عملية التدريس.

من هم الأفراد الذين قدموا لي يد المساعدة؟

قم باسترجاع تلك الفترة في مطلع حياتك العملية بمهنة التدريس. من هم الأشخاص الذي قدموا لك يد المساعدة، وساهموا في تعريفك بالمدرسة، وبإجراءات حفظ الملفات والسجلات، وبكيفية إدارة الفصول ذات الكثافة المرتفعة، وبأسلوب تحضير وتخطيط الدروس؟

في حالة قيام أحد زملائك المتمرسين في تلك المرحلة بتقديم المساعدة لك، فلقد حالفك الحظ إلى حد بعيد!

تحتاج الغالبية العظمى منا إلى دعم ومساعدة من هذا القبيل عند بداية حياتنا المهنية بعملية التدريس. وتمثل منهجية الإرشاد أحد الأساليب التي تتيح الفرصة لتقديم المساعدة اللازمة فى العملية التعليمية.

ويشمل التوجيه بالارشاد صوراً مختلفة منها الدعم الجماعي القائم فيما بين المعلمين الذين يباشرون عملهم في نفس المدرسة، تتعادل أو تتكافأ خبرات كلا الطرفين، كما يجتمع كلاهما بصفة منتظمة لملاحظة أداء الطرف الأخر في إطار عملية التدريس. ويتفق الطرفان بشكل مسبق على غرض محدد يُراد تحقيقه من خلال رصد هذه الملاحظات. وتساهم الملاحظات التي يرصدها المعلمون في تعزيز المناقشات التي تُجرى حول عملية التدريس، مما يساهم في نهاية الأمر في تحسين أداء عملية التدريس.

ويمكن أيضاً أن يقوم بهذا الدور الموجه أو المدير أو المدرس الأول إذا استطاع أن يقترب من الممارسات الصفية داخل الفصل.

ويتمكن المرشدون من مد يد المساعدة لبعضهم البعض، وذلك بشكل أساسي عن طريق جمع البيانات عن الأنشطة البارزة التي تحدث على مستوى

الفصل الدراسي، وأيضاً من خلال طرح أسئلة تساعد المعلم على إمعان النظر في القرارات التي يتخذها. ولا يتطلب الأمر بالضرورة أن يختص طرفا هذه العلاقة بتدريس نفس الصف الدراسي أو حتى المادة الدراسية عينها.

ما هي أغراض منهجية الارشاد؟

تتعدد الأغراض المُراد تحقيقها من خلال منهجية الارشاد مما يساهم في تمكين طرفي العلاقة من ملاحظة أداء الطرف الأخر في عملية التدريس. وفيما يلي استعراض لبعض الأسباب الأكثر شيوعاً التي تدعم هذه المنهجية:

- إتاحة الفرصة أمام التأمل في الممارسات الحالية وتحليل مجال محدد من مجالات الأداء
- تبادل واستكشاف أفكار جديدة
- حل المشكلات (شخصان أفضل من شخص واحد)
- الحصول على معلومات عن صف جديد، أو دورة تدريبية معينة، أو مجموعة من التلاميذ الجدد
- الحصول على تغذية راجعة محددة حول أحد التلاميذ أو مجموعة من التلاميذ
- توضيح أو عرض أسلوب فني معين
- تلقي تدريبات أو توجيهات من قبل المعلم الملاحظ حول أسلوب فني أو تكنيك محدد يجيده أو يتقنه المعلم الملاحظ.

كيف نبدأ؟

هناك بعض قواعد العمل الأساسية التي تنظم علاقة الارشاد والتي تساهم في إثراء هذه العلاقة. وتتضمن هذه القواعد ما يلي:

١. يجب تحديد المجال المقرر ملاحظته في إطار عملية التدريس.

٢. يجب الالتزام بمبدأ الاحترام المتبادل والرغبة الصادقة في تحسين مهارات التدريس.

٣. يجب أن يسعى المعلم للحصول على معلومات من الموجه التربوي (التابع لوزارة التربية والتعليم)، أو من معلمين آخرين، أو من المدرس الأول، أو من مدير المدرسة.

٤. يجب تحديد نوع البيانات المقرر جمعها أثناء فترة الملاحظة.

٥. يجب تخصيص بعض الوقت لعقد "لقاء ما قبل الملاحظة"، وأيضاً "لقاء ما بعد الملاحظة".

٦. يجب تجنب توجيه أي انتقادات أو إصدار أحكام.

اقتراحات هامة لدعم مهمة ملاحظة المرشدين داخل الفصول الدراسية

١. كم عدد التلاميذ الذين يُبدون اهتماماً في بداية الدرس؟ كم عدد التلاميذ الذين ينتبهون للمعلم في وسط الدرس/ الحصة؟ كم عدد التلاميذ الذين لازالوا يبدون اهتمامهم بالدرس في نهايته؟ بادر بِعَدْ الطلاب وفقاً لهذا النظام خلال هذه المراحل الثلاثة الهامة.

٢. ما الذي يقوم به الطلاب فعلياً داخل الفصل الدراسي؟ قم بإعداد جدول لرصد سلوكيات الطلاب. (بما في ذلك على سبيل المثال: رفع الأيدي، أو

التحدث مع بعضهم البعض، أو الاستماع للمعلم، أو القراءة، أو الكتابة، أو الإجابة عن الأسئلة،... وخلافه).

٣. قم برصد ملاحظاتك حول موضع وقوف المعلم أثناء الحصة. هل يتحرك المعلم داخل الفصل الدراسي؟ أين يتحرك المعلم داخل الفصل؟ متى يتحرك المعلم داخل الفصل الدراسي؟

٤. قم برصد ملاحظاتك حول عدد التلاميذ الذين يتم المناداة عليهم أو دعوتهم للإجابة عن الأسئلة. بادر باستخدام قائمة أسماء التلاميذ لوضع علامة بجوار التلاميذ الذين يتم المناداة عليهم ودعوتهم للإجابة عن الأسئلة المطروحة. هل يمكن رصد نمط معين، وذلك من حيث معدل إجابة التلاميذ الموجودين في مقدمة الفصل الدراسي، مقارنة بمعدل إجابة التلاميذ في مؤخرة الفصل؟ معدل المناداة على البنين للإجابة على الأسئلة المطروحة، مقارنة بمعدل المناداة على البنات ودعوتهن للإجابة عن الأسئلة المطروحة؟

٥. اجمع أمثلة من "حديث المعلم" داخل الفصل الدراسي – وذلك من حيث اللغة/ التعبيرات التي يستخدمها في تقديم التوجيهات والإرشادات، وإدارة سلوكيات الطلاب، ومناقشة الإجراءات، وخلافه.

٦. بادر بإعداد قائمة بأسئلة المعلم – ما يقرب من ٢٠ سؤالاً – وقم بترتيبها ترتيباً تسلسلياً.

٧. قم برصد ملاحظاتك حول كيفية تجاوب المعلم مع الأجوبة التي ترد من الطلاب.

٨. قم برصد ملاحظاتك حول الأساليب التي يستخدمها المعلم للتحقق من مدى استيعاب التلاميذ للدرس.

٩. بادر برصد ملاحظاتك خلال الدقائق الخمسة الأولى من الفصل الدراسي.

ما هي الإجراءات الروتينية التي يتبعها المعلم في بداية الحصة؟

١٠. بادر برصد ملاحظاتك خلال الدقائق الخمسة الأخيرة من الفصل الدراسي.

ما هي الإجراءات والخطوات الروتينية التي يتبعها المعلم في نهاية الفصل؟

الفئات المشاركة

سوف يبدأ تكوين فريق التدريب بالارشاد (Coaching) فى الصفوف الأولى فقط (الأول، الثانى، الثالث) ثم يستكمل باقى المراحل لاحقاً وتتضمن قائمة المشاركين الفئات التالية

أ- على مستوى الادارة

- مسئول التعلم النشط بالادارة (موجه)
- موجه القسم
- موجه اللغة الانجليزية

ب- على مستوى المدرسة

- مسئول التعلم النشط بالمدرسة
- عضو نشط من وحدة التدريب سوف يتم اختياره وفقاً لمعايير محددة
- مير المدرسة أو الناظر
- مدرسين ذوى خبرات

منهجية التدريب بالإرشاد (Coaching)

مقتبس من:

<u>Classroom Observation Tasks,</u> by Ruth Wajnryb, (1992) Cambridge University Press.

قـراءات

مقدمة:

نالت الأساليب الإشرافية كثيراً من إهتمام الباحثين والقائمين على الإشراف التربوي تمشياً مع ما طرأ على مفهومه وعملياته وأهدافه من تطورات وقد أظهرت أساليب إشرافية عددية ومتنوعة مثل الأساليب الفردية والأساليب الجمعية والتي يتخذ كل أسلوب منها عدة أساليب إشرافية مباشرة وغير مباشرة.

ولما كان الهدف المشترك لأنواع التوجيه المختلفة ينصب في جوهره على تنوع وشمولية سبل تقويم أداء المعلمين كخطوة هامة من خطوات التنمية المهنية التي تصمم على حد قول بويد Boyed , 1989 من أجل غرضين أساسين هما قياس كفاءة المعلم، ودعم التنمية المهنية للمعلم كما أن هناك مجموعة من الإجراءات التي يستطيع القائمون بالتقويم استخدامها ومنها:-

- ملاحظة الأنشطة التدريسية داخل الصف، وهذا هو أكثر أشكال جمع المعلومات التقويمية، ويهدف إلى الحصول على عينة ممثلة لأداء المعلم في حجرة الدراسة، غير أنه يصعب إنجاز هذا الهدف بملاحظة المعلم لعدد قليل من الساعات أو بملاحظة صف دراسي واحد.
- مراجعة خطط التدريس وسجلات الصف، فخطط التدريس يمكن أن تعكس كيف أعد وفكّر المعلم حول أهدافه التعليمية كما يمكن أن تكون سجلات الصف مثل الاختبارات والوجبات المنزلية مؤشرا لكيفية ربط المعلم بين خطة الدرس والتدريس والتقويم.

- زيادة عدد المشاركين في التقويم، ففي الغالب يقوم مدير المدرسة وموجهو الأقسام والموجهين التربويين بتقويم أداء المعلم وهذا النظام يكون فعالاً إذا كان الهدف هو تحديد الكفاءة، أما إذا كان الهدف زيادة وترقية النمو المهني للمعلم فإن هذا الأمر يستوجب اشتراك أطراف أخرى، تتضمن المعلمين أنفسهم من خلال التقويم الذاتي لإعطاء تلميحات عن أدائهم وعملهم، كما يؤدي الزملاء والطلاب دوراً هاماً في تقويم المعلم وإفادته إذا تمكنت المدرسة من تطبيق ذلك بدقة.

ويقترح فان دير لندى (Lunenburg 1998 , Yan der linde,1998) منظومة من الإجراءات ذات ثلاثة حلقات تعمل معاً بطريقة حلزونية لإتمام عملية التقويم على أفضل وجه وهذه الإجراءات هي:

أولاً: ما قبل الزيارة الصفية:

- يجب الاتفاق على وقت مناسب لكل من المعلم والمشرف وأن تعطى الفرصة للمعلم في تقرير الوقت المناسب للزيارة الصفية.
- يجب إقامة علاقة توافق وفهم مع المعلم وأن يشجع لأداء أفضل ما عنده
- يجب أن يكون هدف وطبيعة المناقشة اللاحقة محدد بوضوح.
- يجب أن يجاب على أية استيضاحات أو أسئلة من قِبل المعلم حتى يتجنب المشرف التشكك وأن يتبنى المقوّم اتجاهاً للمساعدة والمعاونة.
- لكي يتم تخطيط الزيارة الصفية بدقة فإنه على المعلم أن يُعلِم الموجه بكل تفاصيل الموقف التدريسي.
- وبذلك تتحول العلاقة بين الموجه والمعلم من موقف للرقابة والتقييم من أجل الرقابة في حد ذاتها إلى موقف للمساعدة والثقة طويلة المدى.

ثانيا: أثناء الزيارة الصفية:

نظام الملاحظة الصفية عبارة عن إجراء لتسجيل مظاهر النشاط الصفي وقد تطورت نظم الملاحظة فمنها ما يستخدم الرموز في حين يستخدم البعض الآخر الرسوم البيانية أو التخطيطية وتتناول بعض هذه النظم السلوك التعليمي فقط بينما يتناول بعضها سلوك كل من المعلم والتلميذ ويمكن تسجيل النظام والسلوك الصفي أو السلوك غير اللفظي أو كليهما معاً وفي بعض الأحيان يتم تسجيل حرفي كامل لما يتم داخل حجرة الدراسة كما يمكن استخدام التسجيل الصوتي والمرئي.

ثالثا: بعد الزيارة الصفية:

وفي هذه الحلقة من المنظومة ينبغي أن تنساب مناقشة المعلم بطريقة طبيعية بعد الزيارة الصفية وتعد هذه الخطوة من عملية تقويم المعلم، فالزيارة الصفية أساسا لا فائدة منها إلا إذا كان هناك مقابلة للتغذية الراجعة وفي هذا اللقاء من الضروري ألا يشعر المعلم بعدم كفاءته. وأن تكون المقابلة عقب الزيارة الصفية مباشرة وبغرض الفهم المتبادل وحل المشكلات كما يجب مناقشة الجوانب الإيجابية والسلبية في الدرس، وأن يتم التوصل إلى اتفاق بين المعلم والمشرف حول الحاجة إلى التغيير وكيف يمكن إحداثه ويجب أن يشجع على أن يعطى اهتمامه لكل من إيجابياته وسلبياته وأن يكون العلاج واقعي ويتم مناقشته وأن تخطط وتحدد الخطوات تجاه النمو المهني المستمر.

ولعل الفحص الجيد للإجراءات المتضمنة في المنظومة المعروضة أعلاه يظهر الإطار العام الذي تدور في فلكه تلك الإجراءات والذي يقع تحت أحد الاستراتيجيات الحديثة للتنمية المهنية فيما يتعلق بالمهام التي يمكن أن يؤديها الإشراف التربوي في مجال التنمية المهنية للمعلمين – ما أطلق عليه الإشراف

الإكلينيكي والذي كان من أهم رواده موريس كوجان Cogan , M.L. وعرفه بأنه " ذلك النمط من العمل العقلاني والممارسة المصممة لتحسين الأداء الصفي للمعلمين والتي تأخذ معلوماتها الأساسية من ملاحظة الأحداث والأفعال التي تحدث داخل غرفة الصف، وتحليل هذه المعلومات والعلاقة بين المعلم والمشرف على أساس البرنامج والإجراءات والاستراتيجيات التي صممت لتحسين تعلّم التلاميذ عن طريق تحسين سلوك المعلم وممارساته التعليمية الصفية.

ولقد ميز "موريس كوجان" بين أساليب الإشراف العام التقليدي التي تأخذ مكانها بشكل أساسي خارج غرفة الصف، وبين أسلوب الإشراف الإكلينيكي الذي يركز على تحسين تعليم المعلّم الصفي داخل غرفة الصف.

وتتأكد دائما إيجابية المعلمين والمعلمات نحو الأسلوب الإشرافي الذي يستجيب لاهتماماتهم وما يطمحون إليه، وهذا النوع يعرف بالإشراف العيادي أو التوجيه الإكلينيكي Clinical Supervision ويعتمد التوجيه الإكلينيكي على طريقة الإرشادات والتوجيهات التي تسهم في تطوير أداء المعلم.

ويعتبر التوجيه الإكلينيكي أحد الاتجاهات المعاصرة في المجال الإشرافي، ويعتمد على تحليل كل ما يجرى من ممارسات داخل الفصل بين المعلم والمتعلمين وقد بدأ استخدام هذا الاتجاه في نهاية الخمسينات في جامعة هارفارد بالولايات المتحدة الأمريكية، ويعتمد التوجيه الإكلينيكي على جعل المعلم طرفاً فاعلاً في العلمية الإشرافية، وهذا بدوره يتطلب قدرة فائقة من المشرف التربوي في التفاعل مع هذا الأسلوب وكسب ثقة المعلمين وصداقتهم وإثارة حماسهم ودافعيتهم نحو العمل بهذا الأسلوب الجديد ويهدف التوجيه الإكلينيكي إلى زيادة أداء المعلم التدريسي من خلال التشاور والتفاهم بين الموجه والمعلم بعد ملاحظته للمعلم في الصف الدراسي واستنتاج مواطن الضعف والقوة في التدريس ودور الموجه هنا

ليس تقويما بقدر ما هو تحليل لعلمية التدريس وأنه يفتح باب الثقة والتعاون بين المعلم والموجه.

كما تظهر أهمية التوجيه الإكلينيكي في أن التحليل المنظم لنتائجه والتي تعد تطوراً مهنياًُ لكل من المعلم والموجه تمكن من تقويم الموجه لذاته وكذلك يتمكن المعلم من تقويم عمل مشرفه بطريقة مناسبة وموضوعية.

والأمر الهام في موضوع التوجيه الإكلينيكي أن هناك صلة أو علاقة طبيعية بينه وبين الاهتمام أو التوجه الحالي بالتدريس الفعال وما ينطوي عليه من استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

وفي رأي " جولدهامر " **Goldhammer** " أن التوجيه الإكلينيكي يشير إلى وجود ملاحظة عن قرب ومعلومات مفصلة عن الملاحظات، وتفاعل مباشر بين المعلم والمشرف، وعلاقات اجتماعية بينهما تؤدي إلى مزيد من الإخلاص في العمل والود والألفة في العلاقات الوظيفية وهذا هو التوجه الإكلينيكي في ثوبه الجديد والمكتمل.

والإشراف الإكلينيكي يمكن أن يستخدم وينفذ من قبل عدد من المعلمين يخططون معاً ويلاحظون ويحللون تعليم واحد أو أكثر من أعضاء فريقهم ضمن برنامج تحسين التعليم (التدريس) وتبادل الخبرات بين المعلمين على مستوى المدرسة الوحدة أو مجموعة من المدارس

أي أن الإشراف العيادي يعتمد تحليل واضح للمعلم لعملية أداء التدريس بهدف تحسين العملية التعليمية فالمشرف (الموجه) يخبر المعلم بعد انتهاء الملاحظة داخل الفصل ويسأله: حاول أن تحفز الفصل أكثر وربما لا يضع ذلك الموجه العيادي في الاعتبار، إذ لم يتصل بالمعلم بطريقة صحيحة ودقيقة، مقترحاً طرقاً

خاصة، محللاً، لماذا الفصل غير مثير...... ربما يرجع ذلك إلى عدة أسباب: انخفاض مستوى مهارة القراءة، صعوبة قراءة المادة العلمية، الأنشطة غير مثيرة.

أهداف التوجيه الإكلينيكي:

الهدف الأساسي للإشراف الإكلينيكي هو تحسين التعليم الصفي، ويعنى هذا الهدف مساعدة المعلم في اكتساب مزيد من الفهم لنفسه كمعلم: ماذا يعلم؟، كيف يعلم؟، ولماذا يعلم؟، وبأية نتائج يخرج من تعليمه؟ بحيث يعطيه تحليل تعليمه الصفي فرصة يقف فيها مع نفسه ليعي أنماط سلوكه التدريسي، ويقف على نتائجها، الأمر الذي يشجعه على تعديل سلوكه التعليمي بتقبل سلوك تعليمي جديد ملائم وتجريبه، ووظيفة الموجه في هذا النوع من التوجيه هي مساعدة المعلم على اختيار هذا السلوك الجديد، والتخطيط الواعي له والدعم والتأييد في التدريس لتقليل احتمالات الفشل.

نماذج التوجيه الإكلينيكي:

على مر السنين، ظهرت نماذج الإشراف الإكلينيكي بمناظير ورؤى مختلفة حسب النظر لمفهوم التوجيه الإكلينيكي ومن النماذج الأولية المبكرة:

- نموذج " ماتالكيانو ومورري " (Mattalkino & Moure , 1970) الذي ركز فيه على العلاقة وجها لوجه بين المعلم والموجه، وتحليل طرق التدريس بواسطة كلا الطرفين قبل وبعد الملاحظة.

- ونموذج " جونسون " (Johnson , 1978) الذي ركز على ملاحظة الفصل الدراسي، تحليل الأحداث داخل الفصل، تحليل علاقة المعلم بالتلاميذ داخل الفصل، والنموذج بصفة عامة ركز على طرق التدريس المستخدمة بالفعل داخل الفصل، ولا يعتمد هذا النموذج لقاء سابق على اللقاء

التوجيهي بين الموجه والمعلم.

- كما عرض "كيلفورد وزملاؤه لعدة نماذج للتوجيه الإكلينيكي تتمثل في:-

أولاً : التوجيه الإكلينيكي الأصلي Original Clinical Supervision **:**

وصفه " باجاك" (Pajak , 2000) كنموذج أصلي للتوجيه الإكلينيكي في ضوء نموذج "جولدهامر" (Goldhammer , 1963 , 1980 , 1993) الذي مهّد الطريق لبناء إطار لتوجيه المعلمين، والذي يتضمن عملية – دورة توجيهية إكلينيكية – من خمسة خطوات هي:

أ- لقاء (اجتماع) ما قبل الملاحظة.

ب- الملاحظة وجمع البيانات.

ت- لقاء التحليل والاستراتيجية (للتدريس)

ث- لقاء التوجيه (المتابعة)

ج- تحليل اللقاء البعدي.

يسبق الملاحظة الصفية لأداء المعلم أن يلتقي الموجه والمعلم في لقاء ما قبل الملاحظة لمناقشة النشاط التدريسي المقترح على سبيل المثال، يقدم المعلم للموجه خطة لأحد الدروس ويشتركان (يتقاسمان) معاً – الموجه والمعلم – المعلومات والأفكار للتعرف على فرص تحقيق أهداف الدرس لدى التلاميذ.

وأثناء الملاحظة، يزور الموجه الفصل ويدون ملاحظاته حول فرص التعلم التي يوفرها المعلم لتلاميذه وعملية الملاحظة وجمع البيانات ربما تتراوح ما بين الإجراءات الجدية المنظمة، إلى تدوين الملاحظات بشكل نسبي، ويقترح البعض ملاحظات مدونة.

وفي مرحلة التحليل والاستراتيجية من المنطقي أن تؤثر البيانات التي يتم جمعها على أساليب التحليل المختارة بالإضافة إلى ذلك فإن بيانات وإجراءات التحليل سيؤثران على الاستراتيجيات بشدة وتؤكد البحوث على الصعوبات التي تحول دون تطبيق هذه المرحلة بصورة مناسبة.

وبعد الملاحظة يعقد لقاء التوجيه وهو وقت التفاوض والتخطيط وتأسيس اتفاقات على ما تركز عليه الملاحظة وذلك من خلال تحليل النشاط التدريسي للمعلم ومن ثم يقدم الموجه تغذية راجعة لتقويم أداء المعلم لأجل مساعدته في التعرف على الممارسات الفعالة واستراتيجيات تحسين الأداء التدريسي.

ويساعد الموجه المعلم على اكتشاف وتطوير أسلوبه التدريسي، وبعد مقابلة الموجه للمعلم، يستخدم الموجه تحليل اللقاء البعدي كفرصة للفحص أو التقويم الذاتي لممارساته التوجيهية ويأخذ في الاعتبار التعديلات المحتملة، إن الملاحظات التوجيهية ولقاء ما بعد الملاحظة تعد طرقاً هامة لكل من الموجه والمعلم للتأمل وتنقية الممارسات التدريسية.

أما بخصوص اللقاء التوجيهي (أو لقاء المتابعة) فيراه (Chamagne & Margan) عملية تشمل اثنتي عشرة خطوة كما يلي:

١. تحديد الأهداف

٢. مراجعة البيانات المتصل بالأهداف

٣. اختيار التركيز

٤. الموافقة على الحاجة للتغيير

٥. تدعيم بعض مظاهر الممارسة الحالية

٦. اقتراح ممارسات بديلة

٧. اختيار ممارسات بديلة

٨. التخطيط لتنفيذ تغيير مختار

٩. ممارسة السلوك الجديد أو تنفيذ الإجراءات

١٠. الموافقة (اعتماد) على معايير النجاح في الممارسة الجديدة

١١. الحصول على تغذية راجعة

١٢. مراجعة الخطط والالتزامات.

وهذه الخطوات لا غنى عنها لمن يطمح لممارسة التوجيه الإكلينيكي وقد طرحت الكثير من وجهات النظر حول دورة التوجيه السابقة المذكورة أعلاه، ومن تلك الآراء دورة " بويان وكوبلاند " **Boyan & Copeland** للتوجيه الإكلينيكي التي تعتمد ثماني خطوات هي:

أولا:	لقاء ما قبل الملاحظة	١. حدد السلوك مجال الاهتمام ٢. ضع معايير للأداء واختر أداة ملاحظة
ثانيا:	الملاحظة	٣. ملاحظة السلوك المحدد ٤. تحليل وتحديد التغيير ٥. تحليل نتائج الملاحظة ٦. تجديد السلوك الذي يتطلب الإبقاء أو التغيير
ثالثا:	لقاء ما بعد الملاحظة	٧. تغذية راجعة للنتائج ٨. تحديد الاستراتيجيات (الرجوع للبداية مرة أخرى... حسب الطبيعة الدائرية للدورة)

وقد تبنى " كوجان " **Cogan** دورة التوجيه الإكلينيكي من ثمانية مراحل تتمثل في:

المرحلة الأولى:	إقامة العلاقة بين الموجه والمعلم: يجب على الموجه أن يتخذ خطوة المبادأة لبناء روح الزمالة لعلميات العمل على أساس من الثقة والاحترام وتساعد المعلم على تقبل عملية التوجيه الإكلينيكي وفهم معناها وخطواتها وفهم دوره ومسئولياته كشريك.
المرحلة الثانية:	التخطيط مع المعلم لدرس أو دروس وحدة بتحديد الأهداف ووسائط التدريس وعمليات التعلم، ومناقشة المشكلات المتوقعة، ومراجعة المادة التعليمية واستراتيجيات التدريس وتنظيم أساليب التقويم والتغذية الراجعة وأدوات الحصول عليها.
المرحلة الثالثة:	التخطيط الاستراتيجي للملاحظة، يتفق المعلم والموجه على أن الملاحظة واضحة محددة وتفاصيل تنفيذ الملاحظة.
المرحلة الرابعة:	ملاحظة عملية التدريس
المرحلة الخامسة:	تحليل عمليات التعلم والتركيز على نواحي القوة.
المرحلة السادسة:	التخطيط للقاء التوجيهي.
المرحلة السابعة:	لقاء المعلم والموجه لمناقشة بيانات الملاحظة الصفية.
المرحلة الثامنة:	إعادة التخطيط بإدخال التغيرات التي يتم الاتفاق على إدخالها في سلوك المعلم بتعزيز نقاط القوة واقتراح البدائل الملائمة لتلافي مواطن الضعف والقصور في سلوكه التدريسي.

أما " هاريس " Harris فيقترح دورة توجيهية تتضمن الخطوات الآتية:

- **التدريس**
- **الملاحظة**
- **التحليل (تأمين البيانات المرتبطة بالأخرى – تحليل البيانات الأخرى)**
- **التغذية الراجعة**
- **التحليل والتشخيص والتزود بخبرات التدريب**
- **التخطيط لتنفيذ التغيير**
- **المحاولة / المحاكمة**

ويذكر الباحثين أن ممارسة دورة "هاريس" يفيد في حالة اندماج المعلم مع التلاميذ لتحقيق أهداف نفس حركية (أي عند تدريس المهارات).

ثانيا: التوجيه الإكلينيكي التمثيلي (المهاري) Artistic Clinical Supervision:

ظهر النموذج المهاري في سبعينات وثمانينات القرن الماضي، وهو يقدم مدخل كامل يعتمد على القدرات الإدراكية وحساسية الموجه. إن مسئولية الموجه أن يقرأ أو يلاحظ ما يجرى في الفصل ويساعد المعلم على تشكيل ممارساته التعليمية وفي وصف " باجاك " لمدخل Aisner's Artistic Approach المهاري أن المشاركين يعتبرونه أي التدريس فن.

يصور النموذج أو المدخل المهاري دور الموجه على أنه المستطلع Connoisseur لحياة الفصل، كما يلاحظ ويفهم النواحي المهمة في الموقف التعليمي الذي يلاحظه. على الموجه أن يبين للمعلم نقاط القوة والقدرات التي أظهرها المعلم أثناء الأداء، ولكن من المهم أيضا أن يبين الموجه للمعلم النواحي

التي من المهم أن ينمى فيها المعلم مهاراته وأن يكون أكثر فعالية أثناء الملاحظة، يمكن للموجه أن يتقدم ليشرح أحد الأفكار أو أحد نقاط الدرس ليتعلم منها المعلم وبخاصة المبتدئ فكرة ما يريد أن يوصلها له الموجه.

بعد الملاحظة يصف الموجه ما شاهده وسمعه بلغة غنية تجذب وتخلب عقل المعلم وتخاطب إحساساته من خلال مجموعة من المقترحات وطرق الشرح أو التدريس التي من المفترض أن يفيد من تطبيقها المعلم.

ثالثا: التوجيه النمائي (التنموي/البنائي/التطوري) Developmental Clinical Supervision:

أصبح النموذج التنموي محبباً خلال منتصف الثمانينات والتسعينات من القرن الماضي، وقد وصفه " جليكمان " **Glickman** بأنه عملية يشتق من خلالها مستوى المساعدة والتدخل الهام لمقابلة احتياجات المعلم. وفي المراحل الأولية للعلاقة التوجيهية، قد يستخدم الوجه مستويات عالية من التوجيه والمساندة وتدريجيا يشجع الموجه المعلم لأن يكون أكثر استقلالا، وعندما يقدم المعلم الدليل على النمو يقلل الموجه من المساعدة المباشرة ويعين أو يحدد الموجه مجموعة من الفرص يستطيع المعلم من خلالها ممارسة مهارات جديدة ويشجع المعلم على أن يتولى القدر الأكبر من المسئوليات وينطوي عمل الموجه عند هذه لنقطة على تقديم اقتراحات.

رابعاً: التوجيه الإكلينيكي الفني / التعليمي Technical / Didactic:

ظهر النموذج الفني / التعليمي في النصف الثاني من الثمانينات من القرن المنصرم، وقد بداية للتوجيه الإكلينيكي المخطط والمنظم، ولقد طور كل من " اشيسون وجال " **Acheson & Gall , 1997** استراتيجيات للتوجيه الفني تشبه

استراتيجيات التوجيه الفني في تنفيذها لنماذج التوجيه الإكلينيكي الأصلي في أنها تتبّع عملية القيام بالتخطيط للقاء (المداولة) التوجيهي ويلاحظ بهدوء الأداء، ويتبع ذلك بلقاء (مداولة) تغذية راجعة، وتكون طرق جمع البيانات كيفية (وصفت في كلمات، صور، رسومات) أو كمية (أوصاف عددية قابلة للقياس) يلاحظ الموجه ويقدم التغذية الراجعة على ما تم مناقشته تعاونياً أو تشاركياً في اللقاء (المداولة) المخطط.

خامساً: التوجيه الإكلينيكي التأملي Reflective Clinical Supervision:

الممارسة التأملية هي عملية ينشغل فيها المعلم بعمق بعمله وينغمس في تقييم ذاتي مستمر ودور الموجه هنا هو مساعدة المعلم أن ينمي ويحافظ على مهارات التأمل في ممارساته اليومية والقضايا التي يواجهها على أساس مستدام ويساعد الموجهين المعلمين على أن يكونوا ممارسين متأملين بطرح أسئلة ودمجهم في مناقشات وأنشطة تجعلهم يختبرون ممارساتهم وفرضياتهم.

إن القيام بالتوقع هو شئ أصيل في الممارسات التأملية بحيث يشجع المعلمين على النظر إلى ممارساتهم بنظرة مختلفة، والمعلمون المتأملون يجب تشجيعهم على أن يكونوا مفكرين عالميين يتأملوا فيما وراء الفصل ويساعدوا في التقويم ويحسّنوا المدرسة والممارسات المجتمعية.

النموذج	أغراض التوجيه	دور الموجه	إدراك المعلم	عناصره
الأصلي	مساعدة المعلمين على اكتشاف وتطوير أسلوبهم الشخصي في التدريس	يساعد المعلمين على اكتشاف أسلوب التدريس ونقاط قوته	فردي ذو أسلوب فريد	لقاءات قبل وبعد الملاحظة
المهاري	مساعدة المعلمين على التعرف على نقاط القوة المتوافرة أو الموجودة، والقدرات، وتنقية المهارات لزيادة الفعالية.	يطلع على تدريس المعلم ويوجهه أو يرشده تماما كمدير فني لفريق رياضي	فردي ذو مواهب متعددة	تركز الملاحظات على المنهج وعملية التدريس: لغة ثرية في التغذية الراجعة المكتوبة ربما يقدم الموجه نموذجاً لاستراتيجيات التدريس

التنموي	**مساعدة المعلمين ليصبحوا أكثر استقلالية ومتخذي قرار أفضل وفاعلين في حل المشكلات**	**يقوم نمو المعلم مخفضا من دعمه ومساعدته بما هو مناسب**	**مسئولية متزايدة ومبادأة أو مبادرة كلما تطور أو نمى المعلم**	**تغذية راجعة مباشرة في شكل تنازلي (من مستوى مكثف – – تغذية راجعة بسيطة) اعتماداً على مستوى نمو المعلم وعلى مر الزمن يشجع الموجه على الاضطلاع بمسئوليات أكثر.**
الفني / التعليمي	**مساعدة المعلمين في تنقية ممارساتهم التدريسية بتوفير تغذية راجعة سلوكية**	**يقوم بدور الخبير الذي يملك معرفة وافية بعملية التدريس**	**متلقي للمعرفة**	**لقاءات مختصرة قبل وبعد الملاحظة وتستخدم البيانات لسد الفجوة بين الممارسات التدريسية الفعلية للمعلم والممارسات المثالية المنشودة**
التأملي	**مساعدة المعلمين على التأمل في ممارستهم من خلال التقييم الذاتي والتقويم**	**يساعد المعلم على نقد وتحليل اختياراته وتأثيراته على التلاميذ**	**حلال مشكلات ناشئ**	**الأسئلة التي يطرحها الموجه على المعلم، انغماس أو اندماج المعلمين في مناقشات وأنشطة لتحسين مستوى التفكير الناقد باستخدام المخططات Logs والاجتماعات**

نتائج البحوث في مجال التوجيه الإكلينيكي:-

بينت نتائج دراسة " ريوردان " (Riordan, 1995) حول إدراكات المعلمين لدور المشاركة بين المعلم والموجه في التوجيه الإكلينيكي – أن المشاركة بين الموجه والمعلم تؤتي ثمارها بصورة إيجابية اعتماداً على تشجيع وتحفيز الموجه للمعلم، ثقة الموجه في المعلم، الزمالة بينهما إعطاء المزيد من الوقت للقائهما.

بدأ مجموعة من الباحثين توظيف التكنولوجيا الرقمية في تطوير ممارسات التوجيه الإكلينيكي ومن تلك الدراسات: دراسة "كرايبين وبروكس" (Crippon & Brooks, 2000) عن استخدام فنيات من خلال الكمبيوتر المحمول لتسجيل أحداث الفصل لطلاب التربية العملية، وقد بينت نتائج الدراسة فعالية التسجيل لأحداث الفصل في تطوير ممارسات التوجيه الإكلينيكي.

وهدفت دراسة "بيرسون" (Pearson, 2001) إلى وضع نظريات الدور النمائي والاجتماعي في حيز ممارسة التوجيه الإكلينيكي – وقد بينت نتائج الدراسة ضرورة مزج الموجهين لخبراتهم ومعارفهم النظرية ومهاراتهم أثناء ممارسة التوجيه الإكلينيكي مع المعلم. وأوصت الدراسة بضرورة الإعداد الذهني العقلي والإعداد الوجداني للاجتماع التوجيهي مع الأخذ في الاعتبار لبيئة التوجيه المناسبة.

أما دراسة "كولدجي" (Coolidge, 2005) عن تأملات المعلم والموجه خلال التوجيه الإكلينيكي – قد بينت أن استدعاء المعلومات والخبرات خلال مناقشات الموجه والمعلم يظهر تأثيرها خلال المستويات المختلفة للتأمل بدءاً بالوعي وحتى الفعل أو العمل، كما أن التأمل المشترك يزيد من جرعات الثقة ويزيل المخاوف دورة التوجيه الإكلينيكي (في الاجتماع أو اللقاء التوجيهي) على وجه التحديد.

وبينت نتائج دراسة "براناتا" (Prenata, 2006) عن تيسير ممارسة التأمل في التوجيه الإكلينيكي – أن الخبرة السابقة للموجه تفيد في تيسير سبل التواصل والتفاعل مع المعلم بالإضافة إلى العوامل الأخرى المتصلة بالزمن والطاقة والحيوية التي يتمتع بها الموجه والعوامل الشخصية والنمائية الأخرى (الذكاء – الدافعية – مهارات الاتصال الفعال –.... الخ)

المراجع

- **Integrated English Language Program-II IELP II**
- **Education Reform Program ERP**

التدريب المتقدم حول استراتيجيات التعلّم النشط المتمركز حول الدارسين للمرشدين التربويين

مقدمة

تحظى عملية الإرشاد التربوي حالياً بمزيد من الشعبية والرواج في المجتمع التعليمي، ويتمثل الدافع أو الحافز الرئيسي الذي يساهم في الترويج لهذه الإستراتيجية ودعم انتشارها وتزايد استخدامها في تعديل بؤرة التركيز الخاصة بتحسين عملية التدريس بالفصول الدراسية لتتحول بعيداً عن المصادر الخارجية (مثل: الاجتماعات، أو ورش العمل، أو التدريب لوقت طويل للمعلمين خارج المدرسة) وإعادة توجيهها نحو توفير فرص في مجالات أو قطاعات محددة على أساس فردي بين المعلّمين.

وعادة ما يتمتع المرشد التربوي – باعتباره معلم/ معلمة متمرس للمادة – يملك خبرات قوية في المحتوى التعليمي والتربوي، كما تتوافر لديه معرفة جيدة بالمعايير الموضوعة، ويتمثل الهدف من عملية الإرشاد التربوي في إتاحة الفرصة أمام المعلّمين – كأفراد – وأيضاً أمام المدرسة في مجملها لمواصلة تحقيق النمو والتطور المهني المنشود.

فالعامل الرئيسي الذي يساهم في تحسين إنجازات الطلاب في مادة ما يتوقف على تحسين أساليب التعليم والتعلّم على مستوى الفصل الدراسي. وتُصنّف عملية الإرشاد التربوي باعتبارها طريقة واعدة تحمل العديد من المقوِّمات، وتساهم في تحقيق التفاعل الإيجابي داخل الفصول الدراسية، وتؤدي إلى دعم المعلّمين وتمكينهم من تحسين أساليب التدريس، فالفصل الدراسي يُعد المجال

الرئيسي الذي يجب تحقيق تقدم وتطور في إطاره.

هذا وتتفق الأبحاث والدراسات الدولية التي تتعرض لمجال التنمية المهنية على ضرورة توفير فرص التنمية المهنية على مستوى المدرسة في مجملها، والاستمرار في توفيرها وإتاحتها للمعلمين. وعلى إتاحة الفرص اللازمة أمام المعلّمين لرصد الملاحظات، والممارسات، والاشتراك في المناقشات والحوارت المهنية حول كيفية مساعدة الطلاب لدعم عملية التعلّم.

وفي كل مدرسة هناك العديد من المعلّمين المتمرسين ممن تتوافر لديهم القدرة على تقديم نماذج متميزة وفعّالة في إطار عملية التدريس. وهناك عدد من المعلّمين الجدد أو المبتدئين ممن يجب إكسابهم المعارف والمهارات الضرورية، وتوفير الدعم اللازم لهم. كما أن هناك العديد من المعلّمين الذين يطمحون في تحسين وتطوير أدائهم التعليمي.

فالارشاد التربوي مسيرة دائمة من التعلّم داخل المدرسة، هدفها تحقيق النمو المهني للمعلّم وللمرشد ويكتمل نجاحها بتحقيق تقدّم المتعلمين / المتعلمات والمدرسة عموماً.

أهداف ورشة العمل التدريبية

الأهداف العامة:

- بناء فريق من المرشدين التربويين بكل مدرسة لتوفير فرص مكثفة للتنمية المهنية للمعلمين لتطبيق استراتيجيات التعلّم النشط المتمركز حول التلميذ/ ة
- إكساب فريق المرشدين مختلف المعارف والمهارات لتطبيق استراتيجيات وخطوات عملية الإرشاد التربوي فى إطار استراتيجيات التعلّم النشط.

الأهداف المحددة:

بنهاية الورشة يكون المشارك قادراً على أن:

- يتعرف مفهوم الإرشاد التربوي.
- يحدد أدوار ومهام المرشد التربوي.
- يتعرف خصائص / سمات المرشد التربوي.
- يتعرف خطوات وإجراءات عملية الإرشاد التربوي.
- يميز بين النماذج المختلفة للإرشاد التربوي.
- يراجع خطوات تنفيذ ٣ من استراتيجيات التعلّم النشط (إستراتيجية الحوار والمناقشة – إستراتيجية العصف الذهنى – إستراتيجية التعلّم التعاونى).
- يطبّق خطوات وإجراءات الإرشاد فى ضوء ٣ من استراتيجيات التعلّم النشط (إستراتيجية الحوار والمناقشة – إستراتيجية العصف الذهنى – إستراتيجية التعلّم التعاونى).
- يشارك في وضع خطة الارشاد التربوي بالمدرسة.

محتوى الورشة التدريبية

اليوم الأول	
الجلسة	**الموضوع**
الأولى	• تسجيل المشاركين • افتتاح وتعارف • وضع قواعد العمل بالورشة • الأهداف والبرنامج الزمني
	• مفهوم الإرشاد التربوي • مهام / أدوار المرشد التربوي • خصائص/ سمات المرشد التربوي
الثانية	• خطوات الإرشاد التربوي (اللقاء القبلي، الإرشاد داخل الفصل، اللقاء البَعدي، إداريات عملية الإرشاد)
	• نماذج مختلفة للإرشاد التربوي – نموذج الإرشاد بالأقران – نموذج المرشد الخبير – نموذج تعدد المرشدين
الثالثة	• استراتيجيات التعلّم النشط – إستراتيجية الحوار والمناقشة – إستراتيجية العصف الذهني – إستراتيجية التعلّم التعاوني
	• تقييم اليوم

اليوم الثاني	
الجلسة	الموضوع
الأولى	• ملخص اليوم السابق
	• تابع استراتيجيات التعلّم النشط – إستراتيجية الحوار والمناقشة – إستراتيجية العصف الذهنى – إستراتيجية التعلّم التعاونى
	• تطبيق خطوات وإجراءات عملية الإرشاد التربوي فى ضوء استراتيجيات التعلّم النشط
الثانية	• تابع تطبيق خطوات وإجراءات عملية الإرشاد التربوي
الثالثة	• تخطيط مقترح للارشاد التربوي بمدرستنا
	• تقييم ورشـة العمـل

المقصود بـ "الإرشـاد التربـوي"

- طريقة يستطيع فيها المعلّم أن يطور ويحسن أدائه بالاستفادة من زملائه ومن الزملاء الأكثر خبرة في المدرسة حين يتعلّم منهم ويتعلَّمون منه، حين يعتبرهم مسؤولين عن تعلّمه ويعتبر نفسه مسؤولاً عن تعلمهم بحيث يمكن الاستفادة من زملاء مهنته للمناقشة والمساعدة في التخطيط والتنفيذ للدرس، وذلك

من خلال التفكير والتأمل ودراسة الصعوبات التي تعترضهم وتقديم المقترحات والتغذية الراجعة الفورية والمستمرة.

- طريقة تشجع المعلّمين طوال مسيرتهم المهنية على الاستمرار في تنمية معارفهم الفنية والتربوية، ويساهم المرشد التربوي في تمكين المعلّمين من تعميق مستوى استيعابهم للمفاهيم المرتبطة بالمنهج الدراسي، وتعزيز مستوى إدراكهم للإستراتيجيات التعليمية، بما يكفل تقييم مستوى تفكير الطلاب، وتقديم المساعدة اللازمة للمعلمين في إعداد الدروس بطرق فعّالة لدعم جميع الطلاب على مستوى الفصول الدراسية.
- طريقة يباشر فيها المرشد التربوي – باعتباره معلماً متمرساً ومتخصصاً في مادته – عمله جنباً إلى جنب مع معلم آخر/ معلمين آخرين فى مدرسته، أو يختص بتقديم "الإرشاد" لذلك المعلّم، بهدف تحسين أدائه التعليمي وممارساته التربوية.

أدوار المرشد التربوي

تختلف وتتباين المهارات والمعارف التي ينبغي على المرشد اكتسابها لتمكينه من النهوض بالأدوار والمسئوليات المُسندة إليه كمرشد تربوي، فلابد أن يُلم المرشد جيداً بمادة تخصصه، وأن يتمتع بدراية كافية حول إستراتيجيات التدريس، بالإضافة إلى كيفية توظيف هذه الإستراتيجيات في تدريس المادة وبالإضافة إلى ما سبق، ينبغي على المرشد التعرّف على أساليب تعلّم الكبار والبالغين.

ولابد أن يتحلى المرشد بمهارات شخصية فعّالة لكي يتمكن من توثيق علاقات جيدة مع المعلّمين الذين يتلقون الإرشاد. ويجب تشجيع المرشد على توظيف مجموعة عريضة من الإستراتيجيات بهدف توثيق العلاقات مع المعلّمين،

مما يساهم في تنمية الأداء المهني للمعلمين، وحيث أن دور المرشد قد يختلف باختلاف إدارات المدارس فقد تم تحديد بعض أدوار ومسئوليات أساسية للمرشد التربوي منها ما يلي:

- مباشرة العمل مع المعلّمين بهدف تحليل مجالات الاحتياج (وهو ما يتضمن على سبيل المثال: المحتوى التربوي، والأساليب التربوية، والإلمام بالمعايير التعليمية)
- توفير الدعم الشخصي على أساس فردي للمعلمين في مجال مادة التخصص.
- توفير المساعدة اللازمة بهدف تحسين القدرات المتوافرة لدى المعلّمين المستهدفين.
- تقديم أنشطة لتنمية العاملين، مما يساهم في دعم المعلّمين وتمكينهم من تحسين قدرتهم على تدريس المادة.
- توفير الموارد اللازمة للمعلمين (بما في ذلك الخبرات الفنية، والمواد التعليمية، وخلافه) بهدف جمع معلومات حول الأداء المهني للمعلمين، استعداداً لتزويدهم بالدعم اللازم.
- توفير المساعدة اللازمة للمعلمين بهدف تشكيل "فريق تعلُّم" عن طريق تقديم الإرشاد الفردي/ الشخصي، وأيضاً عن طريق عقد الاجتماعات الجماعية.
- تقديم المشورة وتوفير التغذية الراجعة حول الملاحظات التي يتم رصدها داخل الفصل الدراسي.
- دعم عملية التعلّم لدى الطلاب عن طريق توظيف إستراتيجيات رصد الملاحظات، وتقديم العروض التوضيحية داخل الفصل الدراسي.
- عقد اجتماعات مع المعلّمين بصفة منتظمة ودورية بهدف تعزيز فرص التنمية المهنية وتوثيق التعاون مع المعلّمين.

- تقديم نماذج حول "أفضل الممارسات" في سياق الفصل الدراسي، بحيث يبادر المرشد بتدريس حصة واحدة أو حصتين، بينما يقوم المعلّم الذي يتلقى الإرشاد برصد ملاحظاته حول أداء المرشد (لابد وأن يلي هذا النشاط "تعقيب" يتم إجرائه مع المعلّم).
- التحقق من توظيف الإستراتيجيات والأساليب التي تستند إلى المعايير القومية الموضوعة، في إطار عملية التدريس على مستوى الإدارات التعليمية.
- رصد الملاحظات حول أداء المعلّمين أثناء قيامهم بتطبيق الدروس على مستوى الفصل الدراسي.
- تقديم التغذية الراجعة للمعلمين، فيما يتعلق بالدروس التي يتم عرضها ورصد الملاحظات حولها.

لا تتضمن الأدوار والمسئوليات المنوطة بالمرشد ما يلي:

- إجراء تقييم للوقوف على أداء المعلّم.
- تحقيق الانضباط بين الطلاب من واقع الصفة الإدارية.
- مباشرة العمل كمعلم احتياطي.
- تيسير عملية التدريس بشكل رئيسي وفردي داخل الفصل الدراسي الخاص بالمعلّم الذي يتلقى الإرشاد.
- أداء واجبات ومهام مكتبية لا تتعلق بالأدوار والمسئوليات الرئيسية المُسندة إلى المرشد.

الأدوار المنوط بها المعلّم في إطار عملية الإرشاد

- الانفتاح على عملية التعلّم وتقبل المعلومات والمعارف الجديدة.
- المشاركة الكلية في الأنشطة التي يتم تنفيذها بالتعاون مع المرشد.
- توظيف المعارف التي يتم الاستزادة بها من المرشد بهدف توفير فرص تعلّم ذات جودة عالية أمام الطلاب.
- تحديد أهداف شخصية، في إطار من التشاور مع المرشد، بهدف تحسين عملية تدريس المادة.

خصائص وسمات المرشد التربوي الفعّال

- يجب اختيار المعلّم المرشد من ضمن المعلّمين الأوائل أو الأكثر خبرة.
- يجب أن تتوافر لدى المعلّم المرشد القدرة التي تمكنه من تخطيط وتحضير وتنفيذ الدروس التعليمية بشكل جيد.
- لابد أن تتوافر لدى المعلّم المرشد مهارات تنظيمية وقدرات لإدارة الفصل الدراسي بصورة متميزة.
- لابد وأن يبادر المعلّم المرشد بتوظيف السياسات القائمة على مستوى إدارة المدرسة والخاصة بعملية تحقيق الانضباط بين الطلاب.
- لابد وأن تتوافر لدى المعلّم المرشد القدرات اللازمة التي تمكنه من تطبيق الدروس التوضيحية بفاعلية.
- لابد وأن يتوافر لدى المعلّم المرشد المهارات التي يتمتع بها المعلّم والتي تمكنه من توفير بيئة إيجابية تساهم في تعزيز عملية التعلّم، بالإضافة إلى رفع التوقعات تجاه مستوى الطلاب.

- لابد وأن يتوافر لدى المعلّم المرشد القدرات اللازمة للتأمل في الدروس، والاستفادة منها في اتخاذ قرارات تتعلق بعملية التدريس، سواء على المدى القصير أو الطويل.

- ✓ لابد وأن يبدي المعلّم المرشد التزاماً نحو عملية النمو والتنمية المهنية وفي الوقت ذاته، لابد وأن يشترك المعلّم المرشد بصورة منتظمة في الأنشطة التي تساهم في تعزيز عملية النمو المهني، وهو ما يتضمن على سبيل المثال ورش العمل، والمنتديات، والاجتماعات، ودورات الدراسات العليا. ولابد من الاستمرار في إطلاع المرشدين التربويين على الأبحاث والدراسات التي يتم إجرائها حول عمليتي التعليم والتعلّم.

- ✓ لابد أن تتوافر لدى المعلّم المرشد المهارات والقدرات التي يتمتع بها قادة المجموعات. ويجب أن يتمتع المعلّم المرشد باتجاهات إيجابية نحو المدرسة، وأيضاً تجاه زملائه في العمل. ولابد وأن يراعي المعلّم المرشد احتياجات ومتطلبات الآخرين. وفي الوقت ذاته، لابد وأن تتوافر لدى المعلّم المرشد مهارات شخصية جيدة، ولابد وأن يتمتع بالمرونة، وأن يلقى أيضاً قبولاً من أقرانه. ويجب أن يبدي المعلّم المرشد استعداده لتبادل الخبرات التي يتمتع بها مع آخرين.

- ✓ ولابد أن يتحلي المعلّم المرشد بالثقة، ويبدي اهتماماً نحو الآخرين. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن يبدي المعلّم المرشد اهتماماً شخصياً بالأطراف التي تتلقى المشورة. ولابد وأن يشعر المعلّم المرشد بتقدير الذات، كما يجب أن يتمكن من مراعاة احتياجات الآخرين.

مقترحات لاختيار المرشدين التربويين

قام بعض الخبراء بتوفير إرشادات عامة حول كيفية اختيار المرشدين التربويين، مع التأكيد على توجيه عناية خاصة لكيفية اختيار المرشحين للقيام بعملية الارشاد التربوي. ويُوصى بضرورة إعداد إجراءات منهجية بغرض اختيار المرشدين التربويين. ويجب صياغة هذه الإجراءات بشكل واضح وصريح. ويجب التواصل مع المرشدين المحتملين على نحو يبرز أهمية هذا الدور، والتأكيد على القيمة والمسئولية الكامنة في هذا الدور، على ألا يتم إلزام أي منهم بقبول هذا التكليف.

يجب اختيار المرشدين التربويين الذين يتمتعون بقاعدة عريضة من الخصائص والسمات المشتركة مع الفئات والأطراف المرشحة لتلقي الارشاد والمشورة التربوية، والتي تتضمن على سبيل المثال: الصف الدراسي، والمادة الدراسية، وفلسفة التدريس، وأسلوب التدريس، والنوع الاجتماعي. ويوصي الخبراء بضرورة تمتع المرشد التربوي بما لا يقل عن ٥ سنوات من الخبرة في مجال التدريس، كما يفضّل أن يزيد عُمر المرشد التربوي عن عمر المعلّمين متلقين الارشاد والمشورة. وفي الوقت ذاته، يجب أن يتسم البرنامج بالمرونة.

كما يؤكد الخبراء على أهمية توفير دورات تدريبية مناسبة لإكساب مهارات إضافية للمرشدين التربويين تتعدى تلك المهارات التي يتم توظيفها في إطار عملية التدريس، والتي تتضمن على سبيل المثال كيفية التعامل مع الكبار والبالغين، بالإضافة إلى رصد الملاحظات، وعقد الاجتماعات، وحل المشكلات، علاوة على مهارات ريادة التغيير بفاعلية.

- وفي عام ٢٠٠١، أجرى د. جوان روسي بيكر دراسة لتحديد أساليب الإرشاد التي يجري توظيفها في إطار احدى المبادرات التي عنيت بالارشاد التربوي وفي إطار هذه الدراسة، أمكن صياغة ثلاثة تعريفات تصف دور المرشد، كما يلي:

المرشد معاوناً: يُصنف المرشد ذاته باعتباره شخص مرجعي يمكن للمعلم الاستعانة به. وتوفر هذه الفئة من المرشدين المواد والمعلومات وجوانب الدعم والأنشطة المختلفة في إطار من التعاون مع المعلّم أثناء تحضير الدرس وتخطيطه. ويوفر المرشد قدراً ضئيلاً من التغذية المرتجعة المباشرة للمعلم حول الأساليب التربوية التي يبادر المعلّم بتوظيفها أو كيفية استعراض المبادئ والمفاهيم المرتبطة بالمادة وفي الوقت ذاته، تنصب المناقشات بصورة أكبر على مستوى استيعاب وإدراك الطلاب، ومدى المعارف والمعلومات التي يمكنهم اكتسابها، على أن يتم إتاحة الفرصة أمام المعلّمين لتوضيح هذه المعلومات وتقديم مزيد من التفاصيل حولها.

المرشد نموذجاً يُحتذى به: يلتزم المرشد بتوظيف خطة طويلة المدى يباشر من خلالها أداء مهامه مع المعلّمين عن طريق تقديم نماذج حول عملية التدريس. وتساهم الأساليب التربوية بصورة نشطة في إشراك الأطفال في مهام فعالة، بالإضافة إلى تقديم نماذج حول عملية الإرشاد ذاتها. ويجوز للمرشد تقديم نموذج للمتابعة لتمكين المعلّم من استخدامها بعد الانتهاء من تقديم الدروس النموذجية.

المرشد قائداً: يباشر المرشد أداء مهامه باعتباره قائداً أو كدليل للمعلم. وتساهم الإرشادات المباشرة التي يتم تقديمها للمعلم في تحقيق الفاعلية –

كما يُسَهّل على المعلّم تقبلّها – وذلك فيما يتعلق بالقضايا التعليمية والأساليب التربوية، بناءً على كيفية تقديمها أو توفيرها. ويجب أن تساهم التغذية الراجعة التي يتم توفيرها في تحسين أداء المعلّم، وتعزيز مقدار المعارف ومستوى الاستيعاب الذي يتمتع به الطلاب. وفي إطار هذا الدور، يتسنى للمرشد والمعلّم توثيق علاقات التعاون فيما بينهما لحل المشكلات، وذلك من خلال تصميم وتطبيق بعض الخطوات الهامة في عملية التدريس.

توثيق العلاقات لنجاح العلاقة الارشادية

قبل الاضطلاع بمهام الإرشاد التربوي الفعّال، ينبغي على كل من المرشد والمعلّم توثيق العلاقة فيما بينهما لتساهم في تعزيز الثقة والاحترام المتبادل بينهما، وتبعث على الشعور بالآمان والطمأنينة. ويجب أن يمتنع المرشد عن تقييم المعلّمين الذين يتلقون الإرشاد. ومن جهة أخرى، فإن الخلط بين مهام الإرشاد ومهام التقييم الرسمي من شأنه أن يعرّض هذه العلاقة – التي يمكن أن تؤدي إلى إحداث تغييرات إيجابية – للخطر.

ومن هذا المنطلق فإن توثيق علاقات إيجابية يتطلب تخصيص الوقت الكافي وبذل الجهد اللازم لإنجاح هذه العلاقة. وسعياً إلى بناء هذه العلاقة، يتطلب الأمر من المعلّمين إدراك القيمة الكامنة في هذا التفاعلات – نظراً لمساهمة هذه العلاقة في تحسين أساليب التدريس التي يقوم المعلّمون بتطبيقها، بالإضافة إلى تنمية معارفهم وللمساهمة في إنجاح هذه العلاقة، لابد من الوفاء بالعديد من المتطلبات الأساسية لتعزيز عملية الإرشاد.

متطلبات أساسية لإنجاح العلاقة الإرشادية

- تحديد الأدوار والمسئوليات والتوقعات بشكل واضح.
- تخصيص الوقت الكافي للتحضير والتأمل.
- توثيق علاقات صادقة وأمينة تساهم في تعميق الاحترام المتبادل بين المرشد والمعلّم.
- تنمية مهارات الإصغاء الفعّال.
- طرح أسئلة إستراتيجية لتعزيز مستويات التفكير.
- جمع البيانات اللازمة (حول ممارسات وسلوكيات كل من المعلّم والطالب) وتقديم تغذية راجعة داعمة واعية ومدروسة.

ويمكن تنمية الثقة المتبادلة بين الطرفين عن طريق اتخاذ إجراءات مناسبة وتبادل الخبرات الملائمة، ويتسنى للمرشد تنمية هذه العلاقة وتعزيز الثقة المتبادلة من خلال التركيز على مستوى تفكير واستيعاب الطلاب، وإبراز المغالطات والمفاهيم الخاطئة، وتسليط الضوء على إنجازات الطلاب والطالبات ونتائج أدائهم وعملهم. ويساهم هذا المحور في إتاحة الفرصة أمام إجراء مناقشات وحوارات حول عملية التعلم. وتسلط هذه المحادثات والمناقشات الإرشادية الضوء على تلك القضايا المرتبطة بالمادة، أو غيرها من القضايا التي تتعلق بمجالات القوة الكامنة في عملية التعلّم، بالإضافة إلى تحديد احتياجات الطلاب.

وهناك أساليب أخرى يمكن توظيفها بهدف توثيق علاقات إيجابية بين المرشد والمعلّم، ويتمثل أحد هذه الأساليب في الدروس التوضيحية والتي يختص المرشد بتقديمها. وعادة ما يتم تقديم هذه الدروس التوضيحية خلال الجلسات الأولى التي يتم عقدها في مرحلة مبكرة من عملية الإرشاد. وعادة ما تساهم الدروس

التوضيحية في تمهيد الطريق أمام بناء هذه العلاقة. وفي بعض الحالات، ربما يتطلب الأمر من المرشد تقديم درس أو درسين توضيحيين من أجل تمكين المعلّم من التعرف على بيئة تعلم مختلفة أو تصور ملامحها، أو الاستفادة من أسلوب فني جديد. ولابد أن يتجه المرشد إلى تصميم الدروس التوضيحية بعناية فائقة.

ويجب تكليف المعلّم بأداء مهام محددة أو التركيز على مجالات بعينها خلال العرض التوضيحي. ومن جهة أخرى، لابد من تصميم المناقشات التي تعقب الدرس التوضيحي على نحو يدعم الأهداف التفصيلية أو الغرض العام المراد تحقيقه من خلال الدرس التوضيحي. وفي أعقاب الدرس التوضيحي، وبعد انتهاء اللقاء البعدي بين المرشد والمعلّم، عادة ما يتم مطالبة المعلّم بتدريس الدرس الذي يعقب هذا اللقاء، أو الاستفادة من الدرس التوضيحي الذي قام المرشد بتقديمه.

خطوات الارشـاد التربـوي

- إستراتيجيات هامة لدعم اللقاء القَبلي
- عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي
- إستراتيجيات هامة لدعم اللقاء البَعدي
- الترتيبات الإدارية المتعلقة بعملية الارشاد التربوي

أولاً : إستراتيجيات هامة لدعم اللقاء القَبلي :

يتمثل الغرض من اللقاء القبلي في تصميم إطار عام للدرس المقرر التعرض له وذلك في شكل تعاوني بين المرشد والمعلّم. كما يتيح هذا اللقاء القبلي الوقت الكافي لتوضيح الدرس المقرر واستعراض الهدف الرئيسي المراد تحقيقه، والتعرض لبعض المفاهيم الرئيسية بالمادة.

ويفسح هذا الاجتماع القَبلي المجال أمام المرشد للتحقق من مدى عمق

المعارف التي تتوافر لدى المعلّم. وفي الوقت ذاته يتيح هذا اللقاء الوقت الكافي أمام مناقشة مختلف الإستراتيجيات الفعالة لتيسير عملية التدريس، كما يُعد اللقاء القَبلي فرصة جيدة للتعرف على بعض التحديات المتوقعة والتي يمكن أن تعترض عملية تعلم الطلاب، وتحديد المغالطات المحتملة التي يمكن تحديدها ومعالجتها بصورة مباشرة أثناء تطبيق الدرس.

وفي النهاية، تساهم اللقاءات القَبلية في تحديد بعض المحاور الرئيسية التي يجب توجيه انتباه خاص إليها أثناء عملية الملاحظة. ويستعرض القسم التالي بعض الأسئلة الشائعة التي ربما يبادر المرشد بتوجيهها للمعلم أثناء اللقاء القَبلي.

- ما الموضوع الرئيسي المقرر التعرض له من قبل المعلّم مع الطلاب أثناء شرح الدرس؟
- ما هي الأهداف التي يرغب المعلّم في تحقيقها أثناء تطبيق هذا الدرس؟
- ما هي الأنشطة التي يخطط المعلّم لتنفيذها أثناء هذا الدرس؟
- ما هي الأفكار والمفاهيم المتضمنة في هذا الدرس؟
- كيف يرتبط هذا الدرس مع الأهداف الكلية التي تم تحديدها للعام الدراسي الحالي؟
- ما هي الجوانب المتضمنة في الدرس والتي قد تشكل تحدياً خاصاً بالنسبة للطلاب؟
- ما هي المجالات والجوانب التي ربما يواجه الطلاب صعوبة في استيعابها؟
- ما هي المفاهيم الخاطئة التي ربما يتبناها الطلاب فيما يتعلق بهذا المحتوى التعليمي؟

- هل هناك طلاب يعانون من بعض الاحتياجات الخاصة داخل الفصل الدراسي؟

ثانياً: عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي:

بعد الانتهاء من عقد اللقاء القَبلي، يلتزم المرشد برصد ملاحظاته حول عملية التدريس وذلك أثناء تطبيق المعلّم للدرس الذي سبق وأن تمت مناقشته فيما بين المعلّم والمرشد، أو ربما يقوم المعلّم برصد ملاحظاته حول أداء المرشد أثناء قيامه بتقديم درس توضيحي. وفي إطار هذه الفترة، يقوم الملاحظ – سواء المعلّم أو المرشد – بتسجيل ملاحظاته حول ما يحدث داخل الفصل الدراسي.

ثالثاً: إستراتيجيات هامة لدعم اللقاء البَعدي

تمثل عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي مرحلة هامة للغاية ضمن سلسلة الاجتماعات واللقاءات الإرشادية، بل وتُعد الأهم على الإطلاق. حيث يساهم الاجتماع القبلي في تمهيد الطريق وتوجيه الانتباه على محاور محددة، ومن ثم تحسين الأداء العام لعملية التدريس. وخلال عملية الإرشاد التي تتم داخل الفصل الدراسي، يعني المرشد بشكل عام بجمع البيانات والمعلومات اللازمة. وخلال الاجتماع/ اللقاء البعدي، يعرض المرشد المعلومات التي قام بجمعها، كما يبادر بتقديم تغذية راجعة، ويقوم بتشجيع المعلّم على التأمل في الدرس، وذلك بهدف بناء قدرات المعلّم. وتساهم المناقشات والمحادثات التي يتم إجرائها حول مستوى استيعاب وفهم الطلاب ونتائج أدائهم في توليد المزيد من الأفكار وإثارة بعض الأفكار والإستراتيجيات التي يمكن الاستعانة بها، كما تؤدي هذه المناقشات إلى طرح بعض الخطوات المُقبلة التي يلتزم المعلّم باتخاذها. وتتمثل إحدى التقنيات الرئيسية في عملية الإرشاد الفعال في توجيه أسئلة موجهة بهدف التحقق من مستوى التقدم الذي يتمكن الطلاب من تحقيقه. ويتيح اللقاء البعدي الفرصة

أمام تقييم عملية التعلّم، وتعزيز عملية التدريس، وتعديل الخطط التعليمية.

ويتمكن المرشد الفعّال من التركيز على العلاقة بين المحتوى التعليمي المستهدف وعملية تعلم الطلاب عن طريق طرح الأسئلة. وعادة ما يتعرض المعلّم خلال اللقاء البعدي لبعض القضايا المرتبطة بالمبادرات التي يتخذها المعلّم، بالإضافة إلى بعض السيناريوهات التي تحمل عنوان "ماذا لو أن.....".

رابعاً: الترتيبات الإدارية المتعلقة بعملية الارشاد التربوي

يقضي المرشد التربوي قدراً كبيراً من الوقت في تقديم الدعم اللازم لتعزيز عملية التدريس داخل الفصل الدراسي. ويبادر المرشد بتوفير الإرشاد والتوجيه، ورصد الملاحظات حول الدرس الذي يختص المعلّم بتقديمه، وتوفير عروض توضيحية. وعلاوة على ما تقدم، يبادر المرشد بتوفير الدعم اللازم للمعلم عن طريق اللقاءات البَعدية والقَبلية، ومن خلال الجلسات التي يتم عقدها لتحضير وتخطيط الدروس، ومن خلال التقييم الذي يتم إجراؤه للتعرف على مستوى أداء الطلاب، وتوفير دورات تدريبية حول المحتوى التعليمي للمادة، بالإضافة إلى إجراء تقييمات تكوينية مرحلية لقياس إنجازات الطلاب. لابد وأن يخصص المرشد ٢٠ جلسة إرشادية كحد أدنى مع كل معلم مستهدف على مدار العام. ولابد وأن يستهدف المرشد التربوي للمادة المعلّمين من ذوي الخبرة وممن تمكنوا من تحقيق النجاح، والذين يعربون عن اهتمامهم بتحسين الإستراتيجيات التي يتم توظيفها لتدريس المادة، بالإضافة إلى تنمية معارفهم. ولابد أن يتلقى المرشد التربوي دعماً كاملاً من مدير المدرسة، علماً بأنه يتعين على كل من مدير المدرسة والمرشد العمل معاً من أجل دعم نمو المعلّمين المستهدفين.

" تتمثل احدى الملامح الضرورية المرتبطة بعملية الإرشاد في توظيف العلاقات التي يتم توطيدها بين المرشد وناظر المدرسة والمعلّمين بهدف تهيئة المناخ المناسب لتبادل الأحاديث والحوارات التي تفضي إلى إحداث تغييرات إيجابية في السلوكيات العامة، وأيضاً في الأساليب التربوية، وفي المحتوى التعليمي".

(الإرشاد الفني، أنينبيرج ٢٠٠٦)

نقاط محورية/ أساسية في عملية الارشاد التربوي

١- توجيه الانتباه لتعزيز مستوى تفكير/ أداء الطلاب

ينصب التركيز في إطار عملية الإرشاد التربوي على مستوى تفكير الطلاب، بالإضافة إلى نتائج أدائهم. وعندما يتم توجيه الانتباه إلى مستوى تفكير الطلاب وأدائهم العام، يتمكن المعلّمون من تطويع دورهم التعليمي على نحو يساهم في تلبية احتياجات واهتمامات الطلاب. وعندما يتمكن المعلّمون من تحديد مستوى تفكير الطلاب ومستوى استيعابهم للمفاهيم المتضمنة بالمادة الدراسية، والتحقق من المفاهيم الخاطئة والمغالطات التي يتبناها كل منهم، يتسنى لهم عندئذ إعداد إستراتيجيات تساهم في تلبية تلك الاحتياجات. وتشكل هذه الاهتمامات محوراً أساسياً يساهم في دعم عملية التدريس، ويؤدي إلى توفير أساليب تربوية فعّالة.

ومن هذا المنطلق، لابد وأن يحتل أداء الطالب محور عملية الإرشاد. وتمثل هذه الإستراتيجيات أداة لتقييم مستوى فاعلية التغييرات التي يتم استحداثها في المنهج التعليمي، وفي عملية التدريس، وفي الأساليب التربوية.

ومن الجدير بالذكر، أنه يمكن من خلال الوقوف على أداء الطلاب التحقق من النتائج والمخرجات التي يمكنهم إنجازها خلال فترة الملاحظة بالفصل الدراسي. وعن طريق التحقق من أداء الطلاب ونتائج عملهم بشكل تعاوني يتسنى للمرشد والمعلّم المشاركة في مناقشات ترتكز على بعض الأدلة والقرائن المحددة. وفي إطار هذه المناقشات يمكن التعرف على مستوى استيعاب بعض الطلاب للمفاهيم، واستكشاف المهارات والمعارف التي يمكنهم اكتسابها وتنميتها. وفي الوقت ذاته، يمكن تبادل النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال تقييم مستوى فهم واستيعاب الطلاب لتلك المفاهيم، ومعدل تنمية المهارات التي يتم اكتسابها.

وعادة ما تتطرق هذه النوعية من المناقشات والمحادثات إلى الخطوات المقبلة، كما تتعرض هذه المناقشات إلى بعض القضايا التعليمية التي يجب معالجتها.

وتستهدف عمليات التقييم الرسمي أيضاً قياس مستوى تفكير الطلاب ومعدل استيعابهم وإدراكهم للمحتوى التعليمي. وفي هذا الصدد، يبادر المرشد بالعمل عن قرب مع المعلّم بهدف تخطيط بعض مهام التقييم التي تتوافق إلى حد كبير مع الأهداف المراد تحقيقها، كما تتماشى مع الخبرات التعليمية. ومن هذا المنطلق، فإن إعداد هذه التقييمات في إطار من التعاون بين المرشد والمعلّم، يمثل أسلوباً فعالاً يتيح الفرصة أمام تقييم معدل التقدم الذي يتم تحقيقه في عملية التدريس. وتساهم هذه التقييمات التي يتم إجرائها بصفة دورية أو منتظمة في استكشاف معدلات إنجاز الطلاب، كما يمكن الاستفادة منها أيضاً في تعزيز أساليب وإستراتيجيات التدريس التي يتم توظيفها من قبل المعلّم. ومن الجدير بالذكر أن توظيف هذه المهام التقييمية الرسمية باعتبارها أداة تعلّم للطلاب يعكس أهمية خاصة. ويمكن أن يبادر المرشد والمعلّم بمناقشة كافة الأساليب التي يمكن توظيفها بهدف تعظيم الاستفادة من هذه المهام التقييمية وتفعيل آثرها مما يؤدي إلى تعزيز عملية تعلم الطلاب.

٢- تقنيات طرح الأسئلة وبناء الخبرات

يبادر المرشد التربوي والمعلم – خلال اللقاء القَبلي- توظيف الأسئلة بهدف الوقوف على مستوى تفكير واستيعاب الطلاب، وتشجيعهم على التأمل، ودعم عملية التدريس، بالإضافة إلى بناء القدرات الداخلية. وتُعد الأسئلة التي يقترحها المرشد والمعلم بمثابة نماذج لطبيعة ونوعية الأسئلة التي يمكن للمعلم الاسترشاد بها بهدف طرح المزيد منها مع الطلاب. وفي الوقت ذاته تساهم الأسئلة في تشجيع المعلّم على الحصول على نصائح وإرشادات والتوصل إلى مزيد من الأفكار. ومن

خلال طرح الأسئلة، يتسنى للمرشد استكشاف المفاهيم الخاطئة، وتحديد جوانب الالتباس في المفاهيم لدى المتعلمين، بالإضافة إلى الوقوف على أداء المعلّم. ومن خلال التركيز على أداء الطالب وإنجازاته، تُتاح الفرصة أمام المرشد والمعلّم للتعمق في المادة الدراسية، سعياً إلى تقييم مستوى استيعاب الطلاب وقياس المهارات التي يتم اكتسابها. وتساهم هذه المناقشة في تهيئة بيئة خصبة تؤدي إلى الوقوف على مستوى تعمق المعلّمين في المادة، وتقييم قدرتهم على توصيل المحتوى إلى الطلاب على نحو يؤدي إلى التجاوب مع اهتماماتهم ويتماشى مع أساليب تعلم كل منهم، هذا بالإضافة إلى تطوير عملية التدريس في المستقبل.

ويمكن أن تتجاوب تقنيات طرح الأسئلة الفعّالة أيضاً مع تلك القضايا الشائعة والتي طالما تسببت في حدوث ارتباك ولَبْس، والمتمثلة في الكشف عن الاخطاء التعليمية التي قد يرتكبها المعلّم والسهوات التي قد تصدر عن المعلّمين خلال تقديم وشرح المادة، وتتطلب تقنيات طرح الأسئلة الفعّالة اكتساب مهارات أساسية، فعلى سبيل المثال: تشكل الأخطاء والسهوات التي تصدر عن المعلّمين قضية شائعة ومتكررة لابد وأن يسعى المرشد التربوي إلى مواجهتها والتعامل معها. ومن جهة أخرى، يجب تقييم تلك المعادلة أو الموازنة بين السماح للمعلم لتفادي الإحراج (المحافظة على ماء الوجه) وبين التسبب في تدريس الطلاب مفاهيم خاطئة ومغلوطة. وفي هذا الصدد، يتم مناقشة مثل هذه القضايا في إطار العلاقة التي تربط بين المرشد والمعلّم، أوالعلاقة التي تربط بين المعلّم والطلاب، وبناء على طبيعة ونوع الخطأ الذي يرتكبه المعلّم، ومن جهة أخرى فإن التعامل مع هذه القضايا يعتمد في المقام الأول على قدرة المرشد على التعرّف على هذه القضايا واستكشافها، بالإضافة إلى قدرته على التواصل مع المعلّم على نحو ينم عن الاحترام، مما يتيح الفرصة أمام مناقشة مثل هذه القضايا في بيئة آمنة.

وعادة ما يتم التعامل مع هذه القضايا خلال اللقاءات البَعدية. وعادة ما يطرح المرشد الفعّال بعض الأسئلة للاستفسار عن دلالة بعض العبارات أو الجُمل التي يستخدمها المعلّم أثناء شرح الدرس. ومن جانبه لابد وأن يتأمل المعلّم في دلالة تلك العبارات أو الجُمل التي يستخدمها. وعادة ما يشجع هذا الأمر المعلّم على التحاور مع المرشد، أو توجيه الدعوة إليه لمناقشة هذه القضايا، مما يساهم في التعرف على تلك القضايا المطروحة بصورة أفضل. وأحياناً ما يتم عرض فكرتين متناقضتين (تنبع إحدى هاتين الفكرتين من المفهوم الخاطئ الذي يرتكبه المعلّم، بينما تعكس الفكرة الثانية المفهوم الصحيح). ومن خلال مطالبة المعلّم بتفسير هاتين الفكرتين والتعرض لهما بصورة منطقية، يمكن إتاحة الفرصة أمام المعلّم لإمعان للنظر في هاتين الفكرتين أو المفهومين، والاستفادة من الأخطاء. وعلى مستوى الفصل الدراسي يمكن أيضاً التعامل مع الأخطاء الصارخة عن طريق طرح فكرة مضادة ومطالبة الطلبة والطالبات بالفصل الدراسي بالتحقق من مدى صحة ما يتم طرحه من أفكار، ويمكن التدليل على مدى صحة هذه الأفكار والمفاهيم المطروحة استناداً إلى المنطق والحجة والبراهين أو القوانين. وينبغي أن يشترك الطلاب والمعلّم والمرشد معاً في تلك المناقشة التي تستند إلى المنطق والحجة. وتشكل تقنيات طرح الأسئلة وصياغة حُجج منطقية للتحقق من صحة تلك الأفكار والمفاهيم المطروحة محور المادة التي يتم تدريسها، كما تساهم في دعم الأنشطة التي يتم تنفيذها.

٣- إستراتيجيات إرشادية أخرى

يجب أن يبادر المرشد التربوي بتوظيف أداة ليتم توظيفها من قِبَل المعلّم في عملية التقييم الذاتي، وعندما يشعر المعلّم بالطمأنينة والثقة، عادة ما يتسم بالواقعية،هذا وهناك أسلوب أخر قد أثبت فاعليته ونجاحه بالنسبة للمرشد

التربوي والذي يتمثل في تشجيع المعلّم على تحديد أحد الموضوعات الهامة، وتقييم الطلاب من خلال استخدام مهام محددة لتقييم الأداء. ويلتزم المرشد والمعلّم في تلك الحالات بمناقشة النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال عملية التقييم، كما يتم تحديد مجالات القوة لدى الطلاب، وقياس مستوى استيعابهم وإدراكهم للمفاهيم المتضمنة، بالإضافة إلى التركيز على المفاهيم الخاطئة أو المغلوطة بهدف تصحيحها. وفور الانتهاء من إجراء تحليل متأنٍ للنتائج التي يتمكن الطلاب من تحقيقها، لابد من إجراء محادثات حول كيفية تحسين أساليب التدريس في المستقبل، بالإضافة إلى مناقشة كيفية تلبية احتياجات واهتمامات الطلاب. ويمكن للمعلم والمرشد التعاون معاً بهدف إعداد إستراتيجيات تعليمية ملائمة، بناء على خصائص الفصل الدراسي، وبما يتماشى مع أهداف المادة.

وفي النهاية، يجوز للمرشد والمعلّم اتخاذ قرار حول كيفية مباشرة العمل في إطار فريق ثنائي والتعاون معاً لتدريس الفصل الدراسي. ويمكن أن تساهم هذه العلاقة – التي لا ترتبط بالتسلسل الهرمي – في تشجيع المعلّم على تطوير هذه العملية، لتتحول إلى علاقة توجيهية طويلة الأمد.

وقد يخشى بعض المعلّمين من اهتزاز وضعهم ومكانتهم أمام الطلاب، وذلك في حال إذا بدوا تابعين أو خاضعين لشخص أخر داخل الفصل الدراسي. ويكتشف المعلّم تقبل الطلاب لهذا الدور الإرشادي، دون أن يتسبب الأمر في تقليص الاحترام الذي يبديه الطلاب نحو المعلّم. وفي واقع الأمر، يساهم هذا الدور الذي يضطلع به المعلّم باعتباره متعلماً طوال الحياة في تقديم نموذج يحتذى به الطلاب، وهو ما يجب التأكيد عليه وإبراز القيمة الكامنة فيه. وتتيح فرق التدريس الثنائي الفرصة أمام توفير مزيد من "العيون والأذان" بهدف تقييم عملية التعلّم، وإجراء مناقشات مشتركة حول التحديات التي تواجه الطلاب.

وتتمتع منهجية التدريس الثنائي بمزايا متعددة، تتضمن على سبيل المثال الاشتراك في تخطيط وتحضير الدروس، وهو ما يساهم عادة في تحقيق مزيد من الجودة. وهناك أيضاً مفاوضات ومناقشات تجري بين المرشد والمعلّم، وذلك فيما يتعلق بكيفية توفير ثقافة فعالة داخل الفصل الدراسي.

والقسم التالي يستعرض مجموعة من المنهجيات أو المداخل المختلفة في إطار عملية الإرشاد:

- إتاحة الفرصة أمام المعلّم الذي يتلقى الإرشاد لتحديد الاحتياجات بشكل ذاتي وفردي
- إشراك المرشد والمعلّم في تحديد المحور الرئيسي لعملية الإرشاد بشكل تعاوني.
- قيام المرشد بزيارة الفصول الدراسية بهدف رصد الملاحظات في سياق متفتح، ومن ثم تحديد المحاور الرئيسية المقترح التعرض لها مع المعلّم.
- قيام فريق الإدارة أو القيادة العليا بالمدرسة بإبراز ضرورة تحديد المحاور أو الموضوعات الرئيسية المقرر التعرض لها عن طريق برامج الإرشاد (مثل تطبيق استراتيجيات التعلم النشط)، بناء على مدى إلمامهم ودرايتهم بطرق التدريس واحتياجات الطلاب بالمدرسة.

***

ويشير رودمان (١٩٩٩) إلى أن: مستوى استعداد الكبار للتعلم يختلف من شخص لآخر، وعادة ما لا يميل الكبار (البالغون) إلى المجازفة أو المخاطرة.. غير أن هذا لا يعني عدم استفادة جميع المعلّمين من برامج الإرشاد، أو إلى عدم استعدادهم للاشتراك في أي من المراحل المتضمنة في تلك البرامج، ولكن هذا الأمر يعني تخصيص مزيد من الوقت للمعلمين الأكثر احتياجاً.

ويتوافر في البرامج التي يتم تنفيذها داخل الفصل الدراسي مقومات تتيح الفرصة أمام تحديد الاحتياجات الفردية للمعلمين، بالإضافة إلى توفير قدر مناسب من الدعم والتنمية المهنية على نحو يكفل تلبية هذه الاحتياجات. وترتبط هذه الاحتياجات بشكل عام بكافة مجالات التعلّم، كما أنها تمثل ممارسات جيدة تساهم في دعم مستوى أداء المعلّمين. وتتمثل هذه الاحتياجات بشكل رئيسي فيما يلي:

- تنمية علاقات ملائمة مع الطلاب.
- توظيف منهجيات تربوية فعالة، تتضمن على سبيل المثال إستراتيجيات التعلّم التعاوني –......
- متابعة الطلاب بشكل فردي، وأيضاً متابعة الفصل الدراسي بشكل مجمل، هذا بالإضافة إلى تشجيع الطلاب على تحمل المسئولية بصورة شخصية عن أداءاتهم الفردية.
- توظيف تقنيات التقويم التكويني.
- تخطيط وتنفيذ برامج متنوعة تتناسب مع مستويات متعددة من الأداء.
- تلبية الاحتياجات الفردية والجماعية للطلاب داخل الفصل الدراسي.
- إدارة سلوك الطلاب على نحو ملائم.
- تطبيق تقنيات طرح الأسئلة الفعالة من قبل المعلّم، وتوفير تغذية مرتجعة بناءة وملائمة.

لابد من تنفيذ عملية الإرشاد التربوي في إطار ثقافة آمنة تساهم في تعزيز التنمية المهنية بين المعلّمين. (فوللان وهارجريفز ١٩٩٦)

أن النماذج التعليمية المركبة لابد من تطبيقها حوالي **٢٥** مرة قبل أن يتم تأصيلها أو ترسيخها ضمن الممارسات المعتادة لدى المعلّمين. وبصرف النظر عن النموذج الإرشادي الذي يتم توظيفه، لابد أن يساهم هذا النموذج في تحقيق أفضل النتائج لصالح الطلاب، مما يساهم في توجيه عملية اتخاذ القرارات. "شورز" و"جويس"، و"بينت" (١٩٨٧)

وفي سياق المدرسة بشكل عام، وأيضاً داخل الفصل الدراسي لكل معلم على حده، يمكن إبراز مدى ارتباط عملية التنمية المهنية باحتياجات المعلّم، علماً بأنه غالباً ما يتسنى إحداث التغييرات المطلوبة في هذا السياق. (أستشباتشر ١٩٩٤، وريسنيك ١٩٩٦)

ويمكن أن تبدأ المدارس في إجراء تقييم للوقوف على مدى فاعلية برامج التنمية المهنية المخصصة للمعلمين عن طريق متابعة التغييرات التي يمكن إحداثها بين الطلاب. (جوسكي ٢٠٠٢)

***

النماذج المختلفة للارشاد التربوي

أ - نموذج إرشاد الأقـران (في مجموعات ثنائية)

في إطار هذه الإستراتيجيات، يتم تشكيل مجموعات ثنائية يتمثل طرفاها في معلمين يعمل كلاهما جنباً إلى جنب بصفة مستمرة. ويتكافأ طرفا هذه العلاقة، حيث يتم تصنيف كل منهما باعتباره مرشداً وأيضاً باعتباره متعلم. وتمثل عمليتا الملاحظة الصفية وجمع البيانات جزءً لا يتجزأ من هذه العملية، وهو ما ينطبق أيضاً على عملية التخطيط وإعداد الموارد، وغيرها من الإستراتيجيات ذات الصلة.

إن هذا الأسلوب يطلق عليه أسلوب التدريب بالزملاء **Peer coaching** وقد عرفه أكلاند (**Ackland,1991**) بأنه «إجراء يقوم به فريق من المعلمين لملاحظة البعض باستمرار وتقديم الدعم والزمالة والتغذية الراجعة». ولقد استخدم هذا الأسلوب في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة منذ بداية الثمانينيات فبالرغم من شيوع أوجه التعاون والمساعدة بين المعلمين إلا أن أول من التفت إلى أهمية ذلك التعاون ودوره في تطوير المعلم هما التربويتان جويس وشاورز.

ففي السبعينيات من القرن العشرين لاحظ المربون أنه بالرغم من المحاولات الجادة لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة لتعلم مهارات جديدة وتطبيقها في المدارس إلا أن التدريب لم يحقق النجاح المتوقع، لذلك اقترحت جويس وشاورز النمذجة والمحاكاة والتدريب في الفصول مع التغذية الراجعة، أي أن المعلمين يحتاجون إلى المساعدة داخل الفصول، فافترضتا أن التوجيه بعد التدريب يعطي نتائج أفضل من نتائج التدريب فقط. وقد أثبتت دراساتهما بعد ذلك أن المعلمين الذين حظوا بتوجيه ومشاركة في التخطيط للتدريس استطاعوا تطبيق المهارات والأساليب الجديدة بشكل أفضل من زملائهم لذلك أوصتا بالاهتمام بتشكيل فرق لتوجيه وتدريب المعلمين.

المـزايـا

- يتم إشراك كل معلم باعتباره مرشد – بالتبادل – حيث العلاقة بين الزملاء ليست هرمية، فمرة يكون الزميل مرشداً يساعد زميله على تحديد الصعوبات لديه ويشاهد أداءه ويقدم له التغذية الراجعة ومرة يكون هو المعلم الذي يحتاج إلى زميله كمرشد تربوي له.
- يساهم في نقل المهارات والاستراتيجيات الجديدة إلى أرض الواقع وتطبيقها في الفصول وذلك عن طريق استعادة وتذكر هذه المهارات بين الزملاء المعلمين وكذلك تعلم استراتيجيات جديدة.
- يقلل من العزلة بين المعلمين ويقوي الدعم والزمالة بين المدرسين حيث يعزز التعاون والمشاركة في الأفكار والأساليب الفعالة ويبني ثقافة العمل التعاوني ليساعد المعلمين على تبادل الأفكار والخبرات الناجحة ومناقشة قضايا التدريس.
- يساعد على تطوير المعلم وتأقلمه مع التجارب التعليمية في الفصل فيثبت التجارب الإيجابية ويعالج ويطور البدائل للتجارب غير الفعالة ما يؤدي إلى زيادة شعور المعلم بفعاليته في التدريس.
- يؤسس المعلم كباحث في شؤون التدريس ودارس لقضايا التعليم
- يُعَوِّد المعلم الممارسة التأملية في التدريس.
- يساهم في توفير الوقت والجهد للمعلمين في ظل توفر المشاركة مع الزميل في التخطيط للدروس وتقديم التغذية الراجعة الفردية.
- يعتبر وسيلة دعم ومساعدة بالذات للمعلمين الجدد والمعلمين المبتدئين.
- عادة ما لا تشكل هذه العملية أي تهديدات، نظراً لقيام المعلّمين باختيار مرشديهم

- تنطوي هذه العملية على بعض المرونة، وذلك من حيث التعامل مع الملاحظات التي يتم رصدها

التحديات

- تعذر متابعة فاعلية الأداء
- تخلف المعلّمين ممن لا يتمتعون بدافع أو حافزٍ داخلي عن تحقيق تقدم ملحوظ لتحسين الأداء
- عادة ما قد تتفاوت مستويات الخبرة التي يتمتع بها المرشدون، وربما يتطلب الأمر عقد دورات تدريبية حول الأدوار والمسئوليات الفعالة للمرشد، بالإضافة إلى بعض مجالات الممارسة والتطبيق المحددة
- لا تتوافر لدى قاعدة عريضة من المعلّمين المهارات التي تؤهلهم لتقديم تغذية راجعة فعالة حول أداء زملاء لهم.
- ربما يلجأ المعلّمون ممن لا يجيدون الأداء أو ممن يتسم أداؤهم بالتدني إلى اختيار بعضهم البعض، الأمر الذي قد يؤدي إلى تحقيق قدر ضئيل من التقدم في أداء المعلّمين
- ضرورة تقدير واهتمام إدارة المدرسة بأسلوب التدريب بالزملاء كأحد الأساليب الفعالة للتطوير، حيث إن تفهم الإدارة لطبيعة التدريب ومتطلباته يساعد على تنفيذ إجراءات التدريب.
- بناء الثقة بين المعلمين من خلال الفصل بين إرشاد الأقران (التدريب بالزملاء) وتقييم المعلم.
- الابتعاد عن التغذية الراجعة اللفظية المحتوية على تقييم.

ب - المرشد الخبير (مرشد أوحد)

تبادر المدرسة بتوظيف أو انتداب أو تفريغ أحد الأشخاص ليباشر عمله بصفته مرشداً لجميع المعلّمين. وربما يتم الاستعانة بهذا الشخص من داخل المدرسة، أو ربما يتم الاستعانة أحياناً بأحد المتخصصين ممن يتمتعون بخبرة في هذا المجال من خارج المدرسة.

المزايا

- يتم اختيار المرشد بناء على الخبرات والقدرات التي يتمتع بها، بالإضافة إلى القدرات التي تتوافر لديه والتي تؤهله لمباشرة العمل بفاعلية مع قطاع عريض من المعلّمين.
- يتسنى للمرشد الخبير الذي يتم الاستعانة به تكوين صورة إجمالية جيدة حول احتياجات ومتطلبات التنمية المهنية، كما يمكنه طرح بعض الاقتراحات حول كيفية تحقيق بعض الصور المحددة للتنمية المهنية
- يتسنى للمرشد الخبير تحديد نقاط القوة الفردية، بالإضافة إلى تحديد بعض الطرق والوسائل التي يمكن من خلالها تقاسم هذه الخبرات مع المعلّمين.

التحديات

- تظل خبرات الإرشاد لدى عدد محدود من الأشخاص.
- لا يستطيع مرشد واحد أن يقدم الدعم الفني المناسب لجميع المعلمين بمختلف التخصصات بذات القدر من الفاعلية والتمكّن.
- قد تتعرض المعلومات أو المعارف المؤسسية للضياع، وذلك في حالة غياب هذا الخبير الأوحد، أو عدم توافره، نتيجة لأي سبب أو ظرف ما.

ج – تعـدد المرشـدين

يجوز للمدرسة أن تبادر باختيار عدد يتراوح بين أربعة إلى ستة أشخاص لمباشرة عملهم باعتبارهم مرشدين يواصلون العمل مع بقية المعلّمين. ويجوز اختيار هؤلاء الأشخاص بناءً على عوامل متعددة، تتضمن على سبيل المثال: الأقدمية، أو المصداقية، أو توافر خبرات خاصة، أو شغل منصب أو وظيفة خاصة داخل المدرسة. ويجوز أن تقوم المدرسة، على سبيل المثال، باختيار فريق الإدارة العليا، أو مجموعة من المعلّمين المتمرسين، للاضطلاع بأدوار المرشدين داخل المدرسة.

المزايـا

- يتم تنمية الخبرات اللازمة لدى العديد من الأفراد على مستوى المدرسة، مما يساهم في تمكين المدرسة لبناء قدراتها في مجال التنمية المهنية.
- تتمتع هذه الإستراتيجية ببعض المرونة، وذلك من حيث تنظيم عملية رصد الملاحظات، واتخاذ الترتيبات اللازمة لتيسير جلسات التخطيط.
- تتمكن هذه المجموعة من مباشرة العمل معاً بهدف استعراض استراتيجيات حل المشكلات، وأساليب التنمية المهنية، وأنشطة التخطيط على مستوى المدرسة. وفي الوقت ذاته، يتم تقاسم الآراء ووجهات النظر المختلفة فيما بين أعضاء المجموعة الإرشادية.
- تتمكن هذه المجموعة من تقاسم أعباء العمل.

التحـديات

- لا يتوافر لدى جميع أفراد المجموعة الذين يتم اختيارهم نفس القدر من الخبرات والقدرات المطلوبة.
- ربما يتطلب الأمر تزويد أعضاء هذه المجموعة – سواء كأفراد أو بشكل

جماعي – ببعض الدورات التدريبية حول أداء المرشد الفعال، لتمكينهم من اكتساب الخبرات اللازمة في بعض المجالات المحددة، والتي تتضمن على سبيل المثال عملية التقويم.

- لا يشكل غياب شخص واحد أو عدم توافره معضلة كبيرة.

إرشادات عامة

حول عملية الإرشاد داخل المدرسة والفصل الدراسي

- لابد وأن يتم تنفيذ البرنامج الإرشادي باعتباره مكون أساسي في عملية الدعم التي تلتزم كافة المدارس بتوفيرها لمساندة المعلّمين خلال العام الدراسي.
- لابد من تشكيل فريق إرشادي على مستوى المدرسة.
- إن مباشرة العمل داخل الفصل الدراسي يمثل مكوناً أساسياً من البرنامج الإرشادي.
- يمكن أن يتضمن الفريق الإرشادي كبار العاملين والقياديين على مستوى المدرسة، على ألا يقتصر الفريق الإرشادي على تلك الفئة من كبار العاملين والقياديين.
- لابد وأن يخصص الوقت لعملية الإرشاد، والذي قد يصل إلى حوالي نصف إجمالي وقت العمل الخاص بالشخص المعني بتقديم الإرشاد. وفيما يلي استعراض لبعض الإرشادات العامة التي يمكن الاسترشاد بها:
- لابد وأن تطرح عملية الإرشاد تحديات على المعلّم لإعادة النظر في الأداء العام داخل الفصل الدراسي، بحيث لا تقتصر عملية الإرشاد فحسب على توفير الدعم. لابد وأن يتمثل الهدف العام في إحداث تغييرات في الممارسات العامة للمعلم على مستوى الفصل الدراسي.
- لابد وأن تستند عملية الإرشاد إلى مبدأ التعاون، ولابد أن تساهم في تعزيز الممارسات التقييمية أو التأملية، بحيث لا تقتصر فقط على تقديم الإرشادات الواجب الالتزام بها، أو إتباع النصائح التي يتم تقديمها. ولابد من إتاحة الفرصة

أمام المعلّم لتوجيه الدفة، وذلك فيما يتعلق بالاحتياجات التعليمية التي يتم تحديدها.

- على مستوى المدارس والمعلّمين، لابد من توضيح العلاقة التي تربط بين برامج الإرشاد وأنظمة إدارة الأداء المعمول بها على مستوى المدرسة.

المشكلات والتحديات العامة المتوقعة التي قد يتم التعرض لها

- قد يتعذر على بعض القيادات إدارة المهام والالتزامات الإرشادية، في ظل الأنشطة اليومية التي يختص كل منهم بتنفيذها.
- قد لا يتسنى للمدارس توفير فرصة مناسبة لكافة المعلّمين، نظراً لمحدودية الموارد والوقت المتاح والمخصص لعملية الإرشاد بجانب المهام الخاصة بكل معلم.
- قد يتسبب الاكتفاء بمرشد أوحد، أو شخص واحد يعني بشكل مباشر بالعملية الإرشادية، في تعريض المدارس لضياع المعارف، والمهارات، والخبرات، وذلك في حالة مغادرة أو تغيب هذا الشخص.
- قد يشعر "المرشد الأوحد" بالعزلة أو الوحدة، علماً بأن مباشرة العمل في فرق مصغرة قد يساهم في تيسير العملية الإرشادية، وتوفير فرص لحل المشكلات.
- قد يتعذر على المعلّمين الذين يتم اختيارهم، بناء على ما يتمتعون به من مصداقية وبناء على المهارات المتوافرة لديهم، معالجة بعض القضايا مع غيرهم من المعلّمين، كما قد يتعذر عليهم تقديم تغذية مرتجعة بناءة وتتسم بالموضوعية. وقد ينزع بعض هؤلاء المعلّمين إلى تقديم الإرشاد والدعم بشكل

مباشر، وذلك بدلاً من تيسير عملية تعلم المعلّمين.

- لقد قام بالفعل عدد محدود من المعلّمين بتقديم استقالتهم عندما تعرضوا لضغوط تطالبهم بإحداث تغييرات. ولم تتمكن المدرسة من تقييم هذا الأمر باعتباره "مشكلة"، نظراً لإخفاق هؤلاء المعلّمين في تلبية احتياجات تعلم الطلاب، غير أن هذه المواقف قد تسببت في حث المرشدين على إعادة النظر في ممارساتهم، وتقييمها، والتحقق من جدواها وفاعليتها.
- عندما تتم مطالبة المعلّمين بتحديد احتياجاتهم الخاصة، قد يعمد البعض منهم إلى تحديد بعض الاحتياجات السطحية، أو تحديد بعض الأعراض، بدلاً من تحديد المسببات الفعلية.

النجاحات

تهدف برامج الإرشاد إلى تحسين ممارسات المعلّمين عن طريق توظيف أساليب ومنهجيات أمكن تحديدها والتدليل على فاعليتها من خلال الأبحاث والدراسات. ولقد اتفقت آراء الغالبية العظمى من المعلّمين ممن يتلقون الإرشاد ضمن برامج إرشادية مختلفة – كما أجمع كافة المرشدين المعنيين بعملية الإرشاد – على أنه قد تسنى لهم إحداث تغييرات هامة في ممارسات المعلّمين، وتحقيق تقدم في هذا الصدد، على نحو يساهم في تحقيق المزيد من الفوائد والمزايا لصالح الطلاب.

ويستعرض القسم التالي طبيعة وملامح تلك النجاحات التي أمكن تحقيقها، مصحوبة ببعض الاقتباسات التي تدلل على حدوث هذه النجاحات:

***

☺ أمكن توفير أنشطة متميزة لدعم وتأهيل المعلّمين الجدد بالمدارس، مما ساهم في تعزيز وضع المعلّمين وأدائهم خلال تلك الفترة العصيبة التي

يتعمد خلالها الطلاب "اختبار" المعلّم، والتحقق من طبيعة العلاقة التي تربط بينه وبين الطلاب.

***

- "أمكن في إطار هذه الأنشطة توفير دعم ملموس للعاملين الجدد ممن لم يعتادو بعد طبيعة وملامح المدرسة"

***

☺ خلال هذه العملية، يحدث التعلّم عند مستوى عميق يساهم في تعزيز أداء قاعدة عريضة من المعلّمين.

***

- "يساهم البرنامج الإرشادي في تعميق عملية تعلّم المعلّمين. ويؤدي هذا البرنامج إلى تعزيز عملية التفاعل بشكل مكثف فيما بين المعلّم والمرشد".
- "تتيح ملفات الإنجاز المهني الفرصة لتقديم المساعدة اللازمة لتمكين المعلّمين من إجراء مناقشات تقييمية/ تأملية".
- "لقد أعرب كافة المعلّمين – بما في ذلك المتميزين منهم – عن تقديرهم لعملية التقييم والتأمل التي وردت في البرنامج الإرشادي".

***

☺ يتمكن المرشدون من تنمية مهارات متميزة، كما يتسنى لهم تفعيل أدائهم، مما يساهم في تمكينهم من تقديم تغذية راجعة فعّالة تهدف إلى تعزيز عملية التعلّم بين المعلّمين. وفي الوقت ذاته، يتم إفساح المجال أمام المرشدين للتعرف على الممارسات الصفية الفعالة بشكل شخصي.

***

- "هناك فوائد حقيقية يمكن للمرشد تحقيقها من خلال أداء هذا الدور

الإرشادي، بالإضافة إلى التعّرف على جوانب ومعارف مختلفة".

***

☺ يتمكن المعلّمون من تحقيق تقدم ملحوظ، وتعزيز ممارساتهم التعليمية، وكيفية تدريس الطلاب والطالبات، بالإضافة إلى إدارة الفصل الدراسي، بهدف تلبية احتياجات الطلاب، سواء كأفراد أو على مستوى الفصل الدراسي في مجمله.

***

- "لقد تم إتاحة فرص متعددة أمام المعلمين للتحدث والمناقشة، كما تم إفساح المجال أمام المعلمين/المعلمات للممارسة والمشاركة في أنشطة متعددة. ويتسنى للمعلمين الآن توجيه مزيد من المعلومات الطلاب". (مرشد)
- "لابد وأن نعزي الفضل للبرنامج الإرشادي. لقد تمكنت من اكتساب ثقة وخبرات جديدة، الأمر الذي يمكنني من تحسين وتجويد أساليب التدريس التي يتم توظيفها داخل الفصل الدراسي." (معلم)
- "لقد تمكّنت المعلمة من تغيير ممارساتها. لطالما اعتادت المعلّمة على الاتصال بأولياء الأمور فقط في حالة وجود بعض الجوانب التي تبعث على القلق. وتحظى المعلمة الآن بتقدير أولياء الأمور". (مرشد)
- "أتحدث الآن بمقدار أقل عما اعتدت عليه فيما مضى. الآن، تغلب على الفصل الدراسي الأنشطة المتمركزة حول التلميذ، كما أنني توقفت عن محاولة تناول قضايا أو موضوعات عديدة خلال حصة واحدة". (معلم)
- "لقد تعرفت على العديد من الجوانب المرتبطة بعملية التدريس. وفي الوقت ذاته، تمكنت من تحقيق فهم أفضل حول الاحتياجات والثقافات المختلفة المرتبطة بطلاب/ طالبات فصلي". (معلم)

- "لقد تمكنت من اكتساب مزيد من الثقة من خلال التغذية المرتجعة (المستمدة من المرشد). ومن جهة أخرى، فلقد أُتيحت لي فرص متميزة للمشاركة في بعض الأنشطة العملية، والتي تمكنت في إطارها من مشاهدة المرشد أثناء مباشرة العمل". (معلم)

***

☺ يتمكن الطلاب من الاستفادة من التغييرات التي يتم إدخالها في الفصل الدراسي.

***

- "لقد تمكن المعلمون من تغيير السلوكيات التي يتبناها الطلاب، كما أمكن تعزيز إحساسهم بتقدير الذات. ويروق الآن للطلاب المطالعة والقراءة، كما يمكنهم الانهماك في المهام المُسندة إليهم طوال الوقت. وفي الوقت ذاته، تمكن الطلاب من رفع مستوى توقعاتهم حول القدرات المتوافرة لديهم للمشاركة بشكل إيجابي وفعال في مختلف الدروس". (معلم)
- "يمكن إشراك المزيد من الطلاب في عملية التعلم. وفي الوقت ذاته، يمكن تنظيم الدروس على نحو فعال، كما يتضح الآن الغرض الرئيسي المراد تحقيقه من خلال الدرس". (مرشد)
- "لقد تمكننا الآن من تحقيق فهم أفضل حول قطاع عريض من الأنشطة اللازم تنفيذها داخل الفصل الدراسي، ومن ثم أمكن إشراك المزيد من الطلاب في الأنشطة المختلفة، وتقليل أعداد الطلاب ممن لا يتم إشراكهم في تنفيذ الأنشطة" (معلم)
- "لقد أمكن توفير بيئة تتسم بالألفة مع الطلاب. ولقد تمكن المعلم من تشجيع الطلاب على المشاركة، كما تمكّن الطلاب من التجاوب مع الفرص التعليمية

المتاحة أمامهم". (مرشد)

- "لقد أمكن إحداث تغييرات إيجابية في اتجاهات الطلاب نحو عملية التعلم، كما أمكن تعزيز مخرجات التعلّم. وفي الوقت ذاته، أمكن تحقيق تقدم ملحوظ في قراءة المعلومات ومعالجتها والتعامل معها". (معلم)
- "لقد اعتادت المعلمة على الوقوف داخل الفصل الدراسي، لتصرخ في وجه الطلاب. أما الآن، تتمتع المعلمة بالثقة اللازمة التي تمكنها من التخفيف من سيطرتها ورقابتها على الموقف، لتتيح الفرصة أمام الطلاب للعمل في مجموعات تعاونية". (مرشد)
- "في بداية الأمر، أعربت المعلمة عن امتعاضها من سوء سلوك الطلاب وعدم انضباطهم داخل الفصل الدراسي. ونتيجة لهذا الأمر، فلقد اتخمت اللغة التي اعتادت على استخدامها بالكلمات والمصطلحات غير الملائمة. ولكن، وكنتيجة لتوظيف بعض الإستراتيجيات التي تساهم في إثابة الانضباط والسلوك المناسب بين الطلاب، تمكن الفصل بشكل عام من الالتزام بقواعد العمل الموضوعة. وسرعان ما انتابت المعلمة مشاعر الراحة تجاه الفصل الدراسي مجدداً، وهو ما أدى إلى تحسين العلاقة القائمة بين المعلمة والفصل الدراسي مرة أخرى". (مرشد)
- "يمكن الآن تعزيز وتفعيل مشاركة الطلاب والاستمتاع بالفصل الدراسي. وفي الوقت ذاته، تُتاح الفرصة الآن أمام الطلاب لتقديم تغذية راجعة حول عملية تعلمهم الخاصة، وأيضاً حول كيفية تصميم البرنامج التعليمي". (مرشد)

***

☺ قيام عدد محدود من المعلمين ممن تعذر عليهم تلبية احتياجات الطلاب، أو ممن لم يبدوا استعدادهم لتلبية تلك الاحتياجات، بتقديم استقالتهم، ولقد

تعذر على عدد أخر من المعلمين ممن يتلقون الإرشاد تحقيق تقدم ملحوظ نحو التغييرات المطلوب إجرائها.

***

- "لم يتمكن هذا المعلم من مسايرة التطورات. ولقد قام هذا المعلم باستخدام أسلوب، يمكن تصنيفه باعتباره مقاومة سلبية. ولم يمكنه تحقيق أي تغييرات". (المرشد)

***

☺ يشعر المعلمون الذين يتلقون الإرشاد باستفادة المدرسة بشكل عام من عملية الإرشاد، حيث يؤدي البرنامج الإرشادي إلى إحداث تغييرات وتحولات في الثقافة السائدة بالمدرسة.

***

- "لقد تغير توازن اللعبة، كما بدأت هذه التطورات في الانتشار لمزيد من العاملين بالمدرسة".
- "تتيح هذه العملية الفرصة أمام انفتاح الفصول الدراسية، كما تساهم في دعم المعلمين على التغلب على مشاعرهم بالعزلة".
- "لقد أثبتت عملية تجول المعلمين فيما بين الفصول الدراسية نجاحها، وذلك نظراً لأن الطلاب يمكنهم مشاهدة المعلمين أثناء دخولهم وخروجهم، كما يمكنهم تقبل هذا الأمر، وتقديره، وإدراك أبعاده".
- "لقد أمكن توفير مساحة كافية لتعزيز الحوار الداعم والإيجابي".
- "يتضح جلياً أن المعلمين قد أمكنهم تعزيز أدائهم، وذلك نظراً لإيقانهم بوجود المرشد إلى جانبهم".

- "يتمكن فريق العمل المعني بعملية الإرشاد من اقتناص الفرصة المتاحة بهدف تحقيق التنمية الذاتية، هذا بالإضافة إلى توسيع الحدود، بحيث يتمكن المعلم من بلوغ مناطق جديدة".
- "لقد تمكنت المعلمة الآن من تنظيم أدائها، كما تمكنت أيضاً من إظهار المزيد من الالتزام نحو مدرستها".
- "لقد تمكن المُعلّم من تبني مهارات التقييم والتأمل، وذلك على الرغم من أنه لازال يتبني موقفاً دفاعياً. ويمكنه الآن تقاسم الموارد بصورة أكبر مع زملائه/ زميلاته، هذا بالإضافة إلى تقبل بعض التغذية الراجعة التي يحصل عليها".

أساسيات لتعزيز التعاون الناجح

- إن الجهد المبذول في توثيق علاقات التعاون داخل المدارس التي تقع على مستوى الإدارة، يماثل إلى حد كبير ذلك الجهد المطلوب لتعزيز العناصر والمكونات الأخرى المتضمنة في عملية الإصلاح المدرسي. ومن الجدير بالذكر أن التخلف عن إجراء تقييم متمعن ومدروس للاحتياجات القائمة والموارد المتاحة، والامتناع عن تشجيع المعلّمين على تبني اتجاهات داعمة، قد يتسبب في تعريض هذه البرامج للفشل والإخفاق. غير أنه ومن خلال تنفيذ برامج يتم تصميمها وتخطيطها وتطبيقها بناء على المعطيات والمشاركة الموسعة من قبل المعلّمين، واستناداً إلى الدعم الإداري اللازم توفيره، يمكن إلى حد كبير تحقيق العديد من الفوائد.
- من الضروري إتاحة الوقت الكافي، وتوفير التدريبات المطلوبة، وتخصيص الموارد اللازمة، مما يساهم في تغيير المنظور العام لهذه الأنشطة التعاونية، وتغيير اتجاهات المعلّمين نحوها باعتبارها أعباء إضافية.

- يجب تعظيم فاعلية الدورات التدريبية، عن طريق البدء في عقد جلسات إرشاد الأقران مباشرة بعد الانتهاء من التدريب.

- ويجب بذل الجهد من أجل تشجيع هيئة التدريس بشكل عام على الاشتراك في عملية إرشاد الأقران خمس مرات خلال الأسبوعين أو الأسابيع الثلاث الأولى بعد انتهاء الدورة التدريبية، وفي حالة عدم بدء جلسات الإرشاد خلال شهر واحد من انتهاء الدورة التدريبية، قد يتعذر على المعلّمين وغيرهم من العاملين بالمدرسة تذكر كافة المعلومات التي أمكنهم الحصول عليها خلال الدورات التدريبية، علماً بأن هذا الأمر من شأنه التسبب في حدوث ارتباك وإثارة مشاعر القلق لدى المعنيين بهذه العملية.

- يجب تحديد شخص واحد ليختص بمسئوليات المنسق العام لبرامج الإرشاد. ويختص هذا المنسق بتنظيم برنامج العمل، وترتيب الاجتماعات، وتوفير الأدوات والمواد اللازمة لعملية الملاحظة، وخلافه.

- يجب إدراج البنود والموضوعات المرتبطة بعملية إرشاد الأقران في صدارة أجندة العمل المقرر مناقشتها خلال اجتماعات هيئة التدريس والعاملين بالمدرسة.

- يُراعى تأجيل اجتماعات إرشاد الأقران في حالة عدم توافر خبرات كافية فيما بين المعلّمين تمكنهم من التعامل مع بعضهم البعض والتجاوب مع الاحتياجات المختلفة، ويجب تسليط الضوء على مختلف الأنشطة التعاونية الأخرى والتي تتضمن على سبيل المثال الاجتماعات التي يتم عقدها على مستوى كل صف دراسي، والتدريس الثنائي، والمشاركة في صناعة القرارات. ويجب الانتقال إلى عملية إرشاد الأقران بعد أن يعتاد فريق العمل وهيئة التدريس على العمل الجماعي، وبعد أن تتأصل هذه الأنشطة الجماعية

وتصبح تقليداً أو عُرفاً داخل المدرسة.

- توفير الدعم اللازم لعملية إرشاد الأقران.. ويمثل الدعم الإداري الذي يتم توفيره لعملية إرشاد الأقران مكوناً هاماً يساهم في إنجاح هذه العملية. ويجب توفير هذا الدعم في جوانب مختلفة، تتضمن على سبيل المثال:

- تنظيم الجدول المدرسي بما يتيح الوقت المخصص للإرشاد التربوي.
- الاشراف ومتابعة تنفيذ جلسات الارشاد بالفصول.
- تيسير عقد الدورات التدريبية الأولية.
- تنظيم اللقاءات الخاصة بين المعلمين معاً لتبادل الخبرات حول عملية الارشاد.
- تنظيم مجموعات الدعم

قائمة مراجعة تطبيق استراتيجيات التعلم النشط

استراتيجية الحــوار والمناقشــة

- الرجا وضع علامة (✓)فى الخانة المناسبة

م	مؤشرات تطبيق الاستراتيجية	نعم	إلى حد ما	لا	أمثلة لممارسات تشير إلى التنفيذ
١	يطـرح أسـئلة تـدور حـول الأفكـار الرئيسية لموضوع الدرس				
٢	يتـدرج فى الأسـئلة مـن الأسـهل إلى الأصعب				
٣	ينوع فى طرح الأسئلة ما بين مغلقة، ومفتوحة				
٤	يعطـى اهتمـام عنـد طـرح وتلقـى الأسئلة				
٥	يشجع المتعلمين على طرح أفكارهم وتساؤلاتهم بطلاقة وشجاعة				
٦	يناقش المتعلمين فى كل عنصر على حده				
٧	يعطـى أمثلـة تسـاعد علـى توضـيح الأفكار				
٨	يتيح الفرصة لمشاركة أكبر عدد من				

	المتعلمين فى الحوار والمناقشة				
٩	يلخص للمتعلمين ما تم الوصول اليه				
١٠	يوظف الافكار والأراء التى طرحها المتعلمون فى موضوع الدرس				
١١	مناسبة الاستراتيجية لموضوع الدرس				
١٢					
١٣					

ملاحظات عامة:..
....
....
....
....
....
....
....

قائمة مراجعة تطبيق استراتيجيات التعلم النشط

استراتيجية العصف الذهـني

- الرجا وضع علامة (✓)فى الخانة المناسبة

م	مؤشرات تطبيق الاستراتيجية	نعم	إلى حـد ما	لا	أمثلة لممارسات تشير إلى التنفيذ
١	يعطى جو من الحرية يسمح بطرح كل الأراء				
٢	يطرح أسئلة تساعد المتعلمين على طرح الأفكار والأراء				
٣	يركزعلى كمية الافكار والأراء الابداعية التى طرحها المتعلمون				
٤	يستثير الخيال خلال العصف الذهنى				
٥	يؤكد على عدم انتقاد الافكارغيرالمناسبة مهما بدأت ضعيفة وغير مناسبة				
٦	يعطى فرصة للمتعلمين للتفكير				
٧	يكتب أفكار التلاميذ على السبورة				
٨	يدير وقت العصف الذهنى بفاعلية				
٩	يشجع المتعلمين على تصنيف الافكار والأراء التى طرحوها				

١٠	يشجع المتعلمين على تلخيص الأفكار والأراء التى طرحوها				
١١	يعرض المعلم جميع الأفكار المستخلصة من الجلسة على المتعلمين				
١٢	يوظف الأفكار والأراء التى طرحها المتعلمون فى موضوع الدرس				
١٣	مناسبة الإستراتيجية لموضوع الدرس				

ملاحظات عامة:...
....
....
....
....
....
....
....

قائمة مراجعة تطبيق استراتيجيات التعلّم النشط

استراتيجية التعلّم التعاوني

- الرجا وضع علامة (✓)في الخانة المناسبة

م	مؤشرات تطبيق الاستراتيجية	نعم	إلى حد ما	لا	أمثلة لممارسات تشير إلى التنفيذ
١	تفهم المتعلمون للمهمة أوالمشكلة المطروحة				
٢	تفهم المتعلمون للتكليفات أوالمهام المطلوب عملها إزاء المشكلة أو المهمة المطروحة				
٣	يحدد المعلم الوقت المخصص للعمل المشترك لإنهاء المشكلة أو المهمة				
٤	يقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة طبقاً للمهمة المطلوبة				
٥	يحدد الأدوار داخل المجموعة ويلاحظ كيفية اتخاذ القرار داخل المجموعة				
٦	يعطى للمتعلمين بعض الارشادات الضرورية لإنجاز المهمة المطلوبة				

٧	يـــــوفر الخامـــــات والأدوات والمصادرالملائمة للنشاط				
٨	يتيح لكل مجموعة الفرصة لعرض عملها				
٩	ينـاقش نتـائج عمـل المجموعـات من حيث الكم والنوع				
١٠	يربط الأفكار بعد انتهاء العمل التعاوني				
١١	يقيم أداء المجموعات				
١٢	يلخص ما تعلمه التلاميذ				
١٣	مـــدى ملائمـــة الاســـتراتيجية لموضوع الدرس				

ملاحظـــــات عامـــــة:...
....
....
....
....
....
....

ورقة عمل رقم ١

جدول خطوات عملية الإرشاد التربوي (اللقاء القبلي، الإرشاد داخل الفصل، اللقاء البَعدي)

عزيزي/ تى المشارك/ة بالتعاون... مع مجموعتك رتّب الكروت الموجودة بالمظروف التى تخص خطوات عملية الإرشاد التربوي طبقاً للجدول التالى:

م	اللقاء القبلى	الإرشاد داخل الفصل	اللقاء البعدي	أعمال إدارية أخرى
١				
٢				
٣				
٤				
٥				
٦				
٧				
٨				

٩				
١٠				
١١				
١٢				

ورقة عمل رقم ٢

قم مع مجموعة مدرستك، المشاركين معك بالورشة بالتفكير في ملء الجدول التالي " كخطة مقترحة للإرشاد التربوي في مدرستك" سوف يستكمل حين عودتكم للمدرسة بمشاركة باقي أعضاء هيئة التدريس.

الأسماء المقترحة لتولي مسئولية الإرشاد بالمدرسة			
١.	٢.	٣.	٤.
٥.	٦.	٧.	٨.

أهم ثلاث تحديات من المتوقع أن تواجه المدرسة فى حالة تطبيق الإرشاد التربوي	ما أهم ٣ حلول مقترحة لكل تحدي توقعته المجموعة
	• ....
	• ....
	• ....
	• ....

	....
	• ....
	• ....
	• ....
	• ....
	• ....

المراجع:

المراجع الالكترونية:

- **www.almarefa.com/article.php?id=787**

السيرة الذاتية

الاسم : أ. د / وائل صلاح محمد سيد السويفى

التخصص : المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية – جامعة المنيا

الوظيفة : أستاذ المناهج وطرق تدريس .

التليفون : ٠١٠٠٥٥٣٨٠١٥ -٠١٠٦٥١٧٧٩٤٥

البريد الإليكتروني : **wael.sayed@mu.edu.eg**

الأنشطة بالكلية :

١- مدير وحدة ريادة الأعمال والجودة بكلية التربية .

٢- مستشار محو الأمية بكلية التربية .

٣- عضو وحدة ضمان الجودة بكلية التربية .

٤- يقوم بعملية التدريس لطلاب الدراسات العليا والمرحلة الأولى .

٥- يعمل فى أعمال الكنترول بالدراسات العليا .

٦- يشارك كعضو من أعضاء مكتب الجودة بالكلية .

٧- يشترك فى العديد من أنشطة المشاركة المجتمعية والعمل الأهلي .

٨- عضو من أعضاء مكتب الجودة فى الكلية .

٩- المنسق للمشروع المصري الياباني للدراسات الأسيوية بالتعاون مع جامعة طوكيو.

١٠- الإشراف على طلاب التربية العملية بالكلية فى مدارس محافظة المنيا .

١١- الإشراف على عدد ٩ طلا ب للدراسات العليا فى مرحلة الماجستير والدكتوراه .

الأنشطة خارج الكلية :

١- العمل كخبير تعليم اللغة للبنك الدولى بدولة الكويت والسعودية.

٢- مستشار تعليم بالمعونة الأمريكية بالأردن من ٢٠١٣ حتى ٢٠٢٠ .

٣- مستشار تعليم البتك الدولى بالسودان ٢٠١٤ .

٤- مستشار تعليم بالمملكة المغربية مع المعونة الأمريكية عام ٢٠١٤

٥- مستشار تعليم بالضفة الغربية عام ٢٠١٤ مع المعونة الأمريكية .

٦- العمل مع العديد من المؤسسات الدولية داخل مصر : مثل مؤسسة كير الدولية – مركز التطوير التربوي **EDC**– مركز الدراسات البحثية الأمريكية **AIR**– معهد المثلث الأمريكي للدراسات البحثية **RTI**– المعونة الكندية للمشروعات التربوية **CIDA**– البنك الدولى **World Bank**. وكان نطاق العمل تدريب المعلمين وإعداد المناهج الدراسية

وطرق تعليمها (**لدى شهادات موثقة للعمل مع هذه المؤسسات وغيرها)**

١٢- له عدة أبحاث على النحو الحالي :

١-	تطوير مناهج اللغة العربية لمدارس النيل المصرية فى ضوء المعايير العالمية لبناء المنهج	فردى	القراءة والمعرفة	٢٠١٦
2	**Effect of SNS (Edmodo and Facebook) on Faculty of Education Aspects of Proficiency Students' Literacy**	**فردى**	**International Journal of Computing & Information Sciences Vol. 1٢, No. 3, December 2016 On-Line**	**٢٠١٦**
3	فاعلية الاستراتيجية القرائية الصوتية فى تدريس القراءة لتنمية بعض مهارات التعرف والفهم القرائي لدى تلاميذ الصفوف	**فردى**	**المجلة التربوية بالكويت (تحت النشر) وتم الحصول على**	**٢٠١٥**

	الثلاثـــة الأولى مـــن المرحلـــة الابتدائية		**الموافقة بالنشر**	
4	اسـتراتيجية مقترحـة في تـدريس المقالة في ضوء الاتجاهات الحديثة فى التـــدريس لتنميـــة القـــراءة الإبداعيـة وكتابـة المقالـة لطـلاب الصف الثاني الثانوي.	**فردى**	**مجلـــة القـــراءة والمعرفـة –العـدد ١٨٦– الجـــزء الأول**	**٢٠١٥**
5	فاعلية استراتيجية تدريس مقترحة فى تـدريس القـراءة قائمـة علـى التكامـل بـين مكـونات القـراءة في تنمية مهارات القراءة لدارسي محو الأمية واتجاهاتهم نحو الدراسة "	**فردى**	**مجلـــة القـــراءة والمعرفـة – المـؤتمر العلمى الرابع عشر**	**٢٠١٤**
6	فاعلية استخدام استراتيجية دوائر الأدب في تـدريس القـراءة ذات الموضوع الواحد في تنمية الكتابة الإبداعيـة والـوعي الروائـي لـدى طلاب الصف الأول الثانوي.	**فردى**	**المجلـــة التربويـــة بالكويـت العـدد ١١٤**	**مـــارس ٢٠١٥**

٢٠١٢	**مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية – السعودية .**	**فردى**	برنامج قائم على نموذج الإرشاد للتنمية المهنية المستدامة في تنمية بعض مهارات التدريس و التفكير التأملي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية	**7**
June 2012	**international journal of instructional Media , vol 39 , No 3**	**Indivi dual**	**" The Effect Of Using Integrated Instruction With Evaluation Through The Use Of Performance Tasks And Rubrics On Developing Arabic Writing Skills For Fifth Primary Grade Students .** "من أمراض التعليم المصرى التربية العملية بين الواقع والمأمول " دراسة ميدانية	**8**
٢٠١٦	القراءة والمعرفة	فردى	برنامج فى القراءة الأدبية متحررة المحتوى قائم على استراتيجية تنال القمر **(quot)** فى تنمية بعض مهارات تحليل الخطاب الأدبي والذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا	**10**

١١	فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة فى تنمية المفردات والاستيعاب القرائى لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى متباينى التحصيل "	فردى	القراءة والمعرفة	٢٠١٧
١٢	"برنامج قائم على نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ **PDEOD** التدريبي في تنمية بعض مهارات إدارة الفصل والتوجيه التربوي الفعال لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا "	زوجى مع مدرس تربية مقارنة	تربية المنيا	٢٠١٧
١٣	تصور لبرنامج مقترح فى الاستعداد المدرسى قائم على الأنشطة المتكاملة للأطفال الغير ملتحقين برياض الأطفال لتنمية الاستعداد القرائى وبعض مهارات التفكير التحليلى	ثنائى مع أستاذ مساعد رياض أطفال	مجلة الطفولة المبكرة – المنيا	٢٠١٩

١٤	فاعليــة بــرنامج قــائم علــى اســتراتيجية التحليــل الرباعــي SWOT Analyses في تدريس الاستماع لتنمية فهـم المسـموع والاستماع الاستراتيجي لطلاب الصف الثاني الإعدادي"	فردى	البحرين	٢٠١٨
١٥	Reading Reform in Egypt: Do the Second Grade Textbooks Reflect the New Direction	ثنائى مع أســتاذة بجامعــة فلوريــدا تربيــة مقارنة	PROTEST	**2018**
١٦	تصور مقترح لبرنامج فى التنمية المهنيـة لمعلمـى العصـر الرقمـى ماقبل الخدمة بكلية التربية (دراسة وصفية	ثنائي	تربيــة المنيــا (تحــت النشر)	٢٠٢٠
١٧	تطـوير كتـب القـراءة للمرحلـة الإعدادية فى ضوء مهارات القرن الحادى والعشرين وقياس أثرها على التنور القرائى وميول الطلاب القرائية" "	فردى	أسيوط	٢٠١٩

١٨	استراتيجية مقترحة قائمة على التكامل بين نموذج روجرز بيبى ونظرية التلقى لأيزر فى تدريس الترجمة الذاتية على تنمية الكتابة الإبداعية والذات اللغوى لتلاميذ الصف السادس الابتدائى	فردى	تربية سوهاج (تحت النشر)	٢٠٢٠

له العديد من الكتب المنشورة ف مجال التخصص ومنها :

١- التنمية المهنية للمعلمين (نماذج عملية وتطبيقية) (فردى) .

٢- استراتيجيات تدريس الأدب فى ضوء المعايير العالمية (فردى) .

٣- التدريس واستشراف المستقبل (مشترك مع أ.د / عيد عبد الواحد عميد كلية التربية) .

له بعض الترجمات منها :

١- قياس القراءة المبكرة فى الدول الأفريقية والشرق الأوسط.

٢- بناء أدوات القياس التشخيص العام والخاص لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى .

الفهرس

لا تنسونا من صالح دعائكم

زيد الخيكاني

